

CREA-GE 2014

„Creative Reflexive Emotional Alternative Art Education“

KREATÍVNE REFLEXÍVNE EMOCIONÁLNE ALTERNATÍVNE UMELECKÉ VZDELÁVANIE

CREA-AE 2014

CREATIVE REFLEXIVE EMOTIONAL ALTERNATIVE ART EDUCATION

KREATÍVNE REFLEXÍVNE EMOCIONÁLNE ALTERNATÍVNE UMELECKÉ VZDELÁVANIE

Titul:
CREA-AE 2014

Recenzenti:
doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD., mimoriadny profesor
Prof. PhDr. Erich Mistřík, CSc.

Zostavili:
doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Mgr. art. Karin Patúcová, ArtD.
Mgr. Miroslava Repiská

ISBN 978-80-89693-03-0
EAN 9788089693030

Príspevky od autorov neprešli korektúrami.
Za obsah a sprievodné obrázky zodpovedajú autori príspevkov.

©
autori príspevkov
2014, Daniela Valachová
2014, Miroslava Repiská
Virvar, s. r. o.



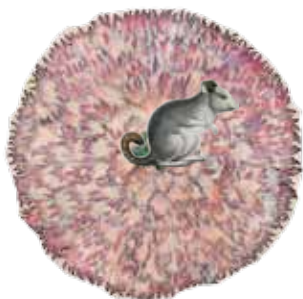
CREA-GE 2014

„Creative Reflexive Emotional Alternative Art Education“

KREATÍVNE REFLEXÍVNE EMOCIONÁLNE ALTERNATÍVNE UMELECKÉ VZDELÁVANIE

OBSAH

Úvodné slovo	4
Základné informácie	5
Organizácia konferencie	5
Prehľad abstraktov	6
1. SEKCIA	16
Postavenie umeleckého vzdelávania a rozvíjanie nadania v školskom systéme	
2. SEKCIA	79
Obsah a učiteľ umeleckého vzdelávania a rozvíjanie nadania	
3. SEKCIA	147
Minulosť, súčasnosť a budúcnosť umeleckého vzdelávania	
4. SEKCIA	207
Umelecké vzdelávanie, nadanie a inklúzia	
5. SEKCIA	309
Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí VEGA 1/0161/13	



Úvodné slovo

„Daniela Valachová“

Henri Matisse nám vo svojej knihe *Umenie rovnováhy* (1961) odporúča, aby sme po celý život vedeli „vidieť“ tak, ako sme sa na svet pozerali v detstve. Pretože stratiť schopnosť takto „vidieť“ znamená zároveň stratiť všetok originálny, teda svoj osobitý výraz.

Práve v detstve sa objavujú prvé známky nadania a talentu. Vieme dosť presne zmerať intelektové nadanie, vieme „počúť“ hudobné nadanie, vidíme pohybové a športové nadanie, ale vieme ako sa prejavuje výtvarné umelecké nadanie? Zdá sa, že len tušíme a intuitívne vnímame rozdiely. Určite to cítime, ale nevieme to presne pomenovať a charakterizovať vedecky. Považujeme za potrebné sa problematike umeleckému výtvarnému nadaniu venovať.

Zborník príspevkov je vyústením druhého ročníka elektronickej vedeckej konferencie *Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne umelecké vzdelávanie*. Konferencia sa konala pod záštitou dekanu Pedagogickej fakulty UK v Bratislave prof. PaedDr. Alici Vančovej, CSc., za čo jej patrí veľká vďaka. Uskutočnila sa v čase od 16. 03. do 23. 03. 2014. Hlavným organizátorom elektronickej vedeckej konferencie bola Katedra výtvarnej výchovy PdF UK v Bratislave, v spolupráci so spoločnosťou Virvar, s. r. o. Témou druhého ročníka konferencie bola problematika umeleckého vzdelávania a nadania. Naším cieľom bolo ponúknuť priestor na zmysluplnú, odbornú diskusiu k problematike umeleckého vzdelávania a nadania. V jednotlivých sekciách mali kolegovia možnosť prezentovať svoje názory na problematiku postavenia umeleckého vzdelávania a rozvíjanie nadania v školskom systéme, obsahu a učiteľa umeleckého vzdelávania a rozvíjanie nadania, o minulosti, súčasnosti a budúcnosti umeleckého vzdelávania v súvislosti s problematikou umeleckého nadania a nemenej zaujímavej problematike inklúzie v súčinnosti s umeleckým vzdelávaním a nadaním. Špeciálna sekcia bola venovaná prezentácii čiastkových výsledkov vedeckého projektu VEGA 1/0161/13 s názvom *Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí*.

Veríme, že v príspevkoch si čitateľ nájde zaujímavé pohľady a názory na problematiku nadania a talentu, s väčším dôrazom na výtvarné nadanie. Naša vďaka patrí vedeckým garantom ako aj organizačnému výboru konferencie. Bez prispievateľov by konferencia nebola, preto veľká vďaka aj Vám, milí kolegovia. Môžeme len veriť a dúfať, že sa stretneme vo virtuálnom priestore na treťom ročníku konferencie.

Do tvorivého stavu sa privedieme vedomou prácou, aj to nám odporúča Henri Matisse. Preto ak chceme prispieť k riešeniu problematiky nadania, mali by sme ju skúmať, špekulovať a tvorivo premýšľať nad ňou.

ZÁKLADNÉ INFORMÁCIE

Názov konferencie

CREA-AE: CREATIVE REFLEXIVE EMOTIONAL ALTERNATIVE ART EDUCATION

Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne umelecké vzdelávanie

Forma konferencie

Elektronická vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou

Termín

16. - 23. 3. 2014

Zameranie

Vedecká konferencia je zameraná na prezentovanie odborných skúseností a vedeckých poznatkov z oblasti umeleckého vzdelávania a na diškurz v danej problematike

Cieľ

Cieľom elektronickej konferencie je poskytnúť periodický, široký priestor na odbornú diskusiu a prezentovanie aktuálnych informácií v oblasti umeleckého vzdelávania s dôrazom na vedu v umení a umenie vo vede

Téma druhého ročníka

Umelecké vzdelávanie v premenách času

Sekcie

1. POSTAVENIE UMELECKÉHO VZDELÁVANIA A ROZVÍJANIE NADANIA V ŠKOLSKOM SYSTÉME
2. OBSAH A UČITEĽ UMELECKÉHO VZDELÁVANIA A ROZVÍJANIE NADANIA
3. MINULOSŤ, SÚČASNOSŤ A BUDÚCNOSŤ UMELECKÉHO VZDELÁVANIA
4. UMELECKÉ VZDELÁVANIE, NADANIE A INKLÚZIA
5. DETERMINANTY ROZVÍJANIA VÝTVARNÉHO NADANIA JEDNOTLIVCOV SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNU-
TÍM V INKLÚZIVNOM PROSTREDÍ VEGA 1/0161/13

ORGANIZÁCIA KONFERENCIE

Organizácia konferencie

Katedra výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, Račianska ul., č. 59, 813 34 Bratislava

Organizácia uskutočnená pod záštitou

Konferencia pod záštitou dekanu Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave Prof. PaedDr. Alici Vančovej, CSc.

Vedeckí garanti

Prof. Jaroslava ŠICKOVÁ, PaedDr., PhD, akad.sochárka (PdF UK Bratislava)

Prof. Milan SOKOL, akad. mal. (PdF UMB Banská Bystrica)

Doc. Mgr. Adriana RÉCKA, PhD. (PdF UKF Nitra)

Doc. PaedDr. Jaroslav UHEL, ArtD. (PdF UMB Banská Bystrica)

Doc. PaedDr. Daniela VALACHOVÁ, PhD. (PdF UK Bratislava)

PaedDr. Martina PAVLIKÁNOVÁ, PhD. (PdF UK Bratislava)

Doc. PaedDr. Hedviga GREGUŠOVÁ, CSc. (PdF UK Bratislava)

Mgr. Petra ŠOBÁŇOVÁ, PhD. (PdF UP v Olomouci, Česká republika)

Organizačný výbor

Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD. (PdF UK Bratislava)

PaedDr. Martina Pavlíková, PhD. (PdF UK Bratislava)

Mgr. Miroslava Repiská, (PdF UK Bratislava)

Patri Holotňák, (PdF UK Bratislava)

Harmonogram

15. 12. 2013	spustenie web stránky druhého ročníka konferencie
15. 12. 2013 – 31. 1. 2014	elektronické prihlasovanie účastníkov na konferenciu
február 2014	priebežná aktualizácia účastníkov (meno, priezvisko, pôsobisko, názov príspevku, anotácia)
1. – 28. 2. 2014	vkladanie príspevkov účastníkmi podľa pripravenej šablóny
16. – 23. 3. 2014	diskusia on line k jednotlivým príspevkom

PREHLAD ABSTRAKTOV

1. SEKCIA: POSTAVENIE UMELECKÉHO VZDELÁVANIA A ROZVÍJANIE NADANIA V ŠKOLSKOM SYSTÉME

1. ROZVOJ TVŮRČÍ PŘEDSTAVIVOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU
[strana 17 - 19]
Mgr. BcA. Marie Bajnarová
Abstrakt: Mým záměrem je poukázat na důležitou roli učitele v procesu rozvoje tvůrčí představivosti u dětí předškolního věku. Učitelé v mateřských školách mají velkou čest být na samém počátku utváření celoživotního procesu kultivace lidské mysli. Dětem v mateřských školách by měla být otevřena cesta k získávání výtvarných zkušeností přiměřených jejich věku. Svou pozornost jsem zaměřila na rozvoj schopností malých dětí prostřednictvím výtvarných aktivit. Také kladu důraz na jejich citový vývoj, na způsob dětského chápání vlastní osobnosti a podporu jejich představivosti. Abychom mohli rozvíjet dětskou tvůrčí představivost, musíme proniknout až do srdce dítěte a získat si jeho mysl. Výtvarné aktivity a motivace k tvorbě poskytují dětem příležitost, jak své myšlenky, emoce, dosavadní zkušenosti a fantazii přenést na výkres. Výtvarný artefakt se v té chvíli stane také roztředkem komunikace mezi dítětem a učitelem a dodá smysl tvorby pro duševní růst.
2. ROZVOJ NADÁNÍ V PROSTOROVÉ TVORBĚ BUDOUCÍCH UČITELŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY
[strana 20]
Mgr. Milan Cieslar PhD.
Abstrakt: Příspěvek se věnuje problematice potřebnosti nadání studentů při práci v prostoru na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě. Reflektuje také poznatky z výuky prostoru na Základní umělecké škole Bedřicha Smetany v Karvině a uvádí je do spojitosti. Vyvozuje obecné pohledy na danou problematiku, které vycházejí ze současné společnosti a školského systému.
3. AKTUÁLNE TRENDY V HODNOTENÍ UMELECKOVÝCHOVNÝCH PREDMETOV
[strana 21 - 24]
PaedDr. Lujza Koldeová, PhD.
Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou hodnotenia umelecko-výchovných predmetov s dôrazom na aktuálne trendy v hodnotení, ktoré navzájom porovnáva z rôznych hľadísk. Uvádza základné kritériá vo vzťahu k hodnoteniu umelecko-výchovných predmetov a vychádzajúc zo špecifik umelecko-výchovných predmetov hľadá odpovede na základné otázky vo vzťahu k hodnoteniu.
4. ROZVÍJANIE LITERÁRNEHO NADANIA ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU
[strana 25 - 27]
PaedDr. Brigita Lehoťanová, PhD.
Abstrakt: Príspevok sa zaoberá tvorivým písaním ako prostriedkom rozvíjania literárneho nadania žiakov mladšieho školského veku. Poukazuje na dôležitosť prezentovania tvorby detských autorov.
5. KONFLIKT VO VZŤAHU MEDZI UMENÍM, VÝTVARNOU EDUKÁCIOU A SÚČASNÝM KULTÚRNO-SPOLOČENSKÝM KONTEXTOM A Z TOHO VYPLÝVAJÚCE DÔSLEDKY NA ROZVOJ A PODPORU VÝTVARNE NADANÝCH DETÍ
[strana 28 - 29]
Mgr. Jakub Navrátil
Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou rozvoja a podpory výtvarného nadania a výtvarne talentovaných detí, v kontextoch súčasnej výtvarnej edukácie. Sústreďuje sa na prevládajúci konflikt vo vzťahu medzi súčasným kultúrno-spoločenským kontextom, výtvarným umením a výtvarnou edukáciou, s dôrazom na vzniknuté dôsledky týkajúce sa motivácie, podpory a rozvoja výtvarného nadania a predispozícií jedinca.
6. UMELECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ U DĚTÍ S MATEMATICKÝM NADÁNÍM
[strana 30 - 31]
Mgr. Marie Pavelková; Mgr. Jana Krajcarová, PhD.
Abstrakt: Příspěvek se zabývá tím, do jaké míry se matematické nadání odráží v dětském výtvarném projevu, popisuje jejich specifika a odlišnosti. V centru pozornosti jsou pojmy kreativita, nadání a jejich vzájemná podmíněnost/nepodmíněnost. Text je doplněn výzkumnými údaji konkrétního případu.
7. VÝTVARNÉ NADANIE A MOŽNOSTI JEHO ROZVÍJANIA V ŠKOLE
[strana 32 - 37]
PaedDr. Renáta Pondelíková
Abstrakt: Autorka sa v texte príspevku zaoberá problematikou nadania, od všeobecnej charakteristiky nadania definovanej v odbornej literatúre, cez polemiku pojmov nadanie a talent až po výtvarné nadanie, ktorému je v slovenskom školskom systéme venovaná minimálna pozornosť. Hľadá odpovede na otázky týkajúce sa prejavov výtvarného nadania, možností, ktoré poskytuje školský systém na Slovensku pre rozvoj výtvarného nadania a samotných edukačných pro-

cesov, kde významnú rolu zohrávajú kompetencie učiteľa identifikovať výtvarné nadanie žiakov a vytvárať podmienky pre jeho rozvoj.

8. CIELE EXPERIMENTU VO VYUČOVANÍ VOĽNÉHO UMENIA

[strana 38 - 45]

Mgr.art Michaela Rázusová Nociarová ArtD.

Abstrakt: Pokus, objav, experiment je sprievodným znakom vývoja umenia. Nový objavný spôsob realizácie diela, technologické objavy majstrov umenia, antagonistický zápas tém diel. Experiment ako dedičstvo avantgardy, ako zdroj autentickej tvorby, ako samoučelný formalizmus aj vierohodný vedecký princíp, ale aj ako oficiálny nástroj pokroku aj alternatívny priestor slobody. V rokoch 2003 až 2011, v čase pôsobenia na Katedre maľby VŠVU som použila na cvičeniach alternatívy, so zameraním na rozvoj vnímania študentov v intenciách akademického vzdelávania a s dôrazom na antinomický význam vo vyučovaní umenia.

9. POTŘEBUJEME JEŠTĚ VÝTVARNÉ NADÁNÍ?

[strana 46 - 48]

Mgr., BcA Kristina Rosendorfová

Abstrakt: Článek se věnuje problematice podpory či naopak ubíjení výtvarného nadání a kreativity žáků v rámci edukace i mimo ni. A také sleduje její postavení v oblasti oborové hierarchie vzdělávacích systémů. Soustředí se na vztahové kontexty široké veřejnosti k vizuální kultuře, soudobému umění a z ní vyplývající potřebě/nepotřebě rozvíjení výtvarného nadání současné populace.

10. VÝTVARNÝ PREJAV V UMELECKOM DIELE A JEHO POETIKA - FAKTORY ROZVÍJANIA NADANIA DETÍ A ŽIAKOV

[strana 49 - 52]

Mgr. Alena Sedláková, PhD.

Abstrakt: Príspevok predkladá reflexívny pohľad na jedno z výrazných špecifík charakteru výtvarného prejavu spolu s jemu vlastnou poetikou. Nadanie človeka vo výtvarnom umení je špecifickým faktorom určovania miery umeleckej hodnoty výtvarného diela. Rozvíjanie kvalitatívnych hodnôt nadania u detí a žiakov a ich výtvarných kompetencií podporujeme výtvarným vzdelávaním. Výtvarné nadanie detí a žiakov je v školskom a mimoškolskom prostredí rozvíjané a podporované špeciálnymi programami. Všeobecný pedagogický a individuálny metodický prístup spájame v sugestívnom tichu jedinečnej samostatnej autorskej tvorivosti. Umelecká hodnota výtvarného prejavu a nadania detí a žiakov je tak neskôr odrazená v zobrazeniach a výtvarných prácach. Prvým znakom je výraz výtvarného prejavu a druhým určitá podoba krásna a krásy toho výtvarného prejavu.

11. TVORBA AKO ZÁKLADNÁ PARADIGMA VÝTVARNEJ VÝCHOVY

[strana 53 - 59]

PaedDr. Katarína Sokolová, PhD.

Abstrakt: Príspevok sa venuje reláciám tvorby v oblasti umenia a rozvíjania tvorivosti vo výtvarnej výchove. Autorka daný problém reflektuje v širších dejinno-kultúrnych kontextoch, pričom poukazuje na korene a príčiny vžitého činnostného modelu školskej výtvarnej výchovy. Súčasne poukazuje na niektoré dôsledky jeho pretrvávania pre oblasť demokratizácie vysokých výtvarných foriem umenia. Svoje úvahy opiera o reflektovanie takých pojmov a ich väzieb, ako sú umenie, tvorba a tvorivosť, demokratizácia umenia, vizuálna gramotnosť. Jej zámerom je poukázať na slabiny i kladý vžitých schém výchovy umením z aspektu podmienok a potrieb súčasnej doby.

12. POZNÁVAŤ VIZUÁLNY JAZYK S DEŤMI

[strana 60 - 62]

Mgr. Michaela Syrová PhD.

Abstrakt: Súčasná kultúra komunikuje vo veľkej miere vizuálnym jazykom. Denne sa s ním stretávame, pasívne aj aktívne ho používame. Tak ako každú reč, aj túto sa treba učiť, ak chceme skutočne porozumieť. A potrebujeme sa ju učiť všetci. Všetci sme atakovaní obrazmi, vizuálnymi skratkami, množstvom informácií rôzneho obsahu aj rozsahu. Prirodzenou krajinou, kde túto reč môžeme poznávať je výtvarné umenie. Tu je ušľachtilá, kultivovaná a pomáha nám nájsť oporné body dorozumenia. Oblasť vizuálnej kultúry a výtvarného umenia tak už nie je miestom len pre výnimočných nadaných jednotlivcov.

13. PROBLÉM VIZUÁLNÍ PERCEPCIE A ESTETICKÉ RECEPCIE VE VŠESMYSLOVÉM, KOGNITIVNÍM, SOCIÁLNÍM, PSYCHOMOTORICKÉM A PROŽITKOVÉM UČENÍ STUDENTŮ UČITELSTVÍ A JEJICH ŽÁKŮ NA PRŮBĚŽNÉ PEDAGOGICKÉ PRAXI.

[strana 63 - 66]

PhDr. Danuše Sztablová, Ph.D.

Abstrakt: Zážitkové situace, kterými procházejí studenti učitelství výtvarné výchovy nejrozličnějších typů a stupňů škol na pedagogické praxi, nabízejí budoucím učitelům řadu podnětů k profesnímu zrání. Ve vysokoškolské přípravě učitelů se snažíme prohloubit zájem studentů o obecné vzdělávací strategie zkvalitněním praktických a teoretických znalostí o problematice percepčních a psychických úkonů, které provázejí všechny, kteří se zapojují do procesu vidění a estetické recepcie objektů v přírodě či v kultuře. Závažnost vztahu mezi senzorickou informací vjemového pole, jeho vjemovými daty a interpretacemi přírodních či uměleckých celků a jejich detailů si právě v učitelském vzdělávání žádá také neuropsychologická poučení.

14. NOVODOBÉ VZORY A IDEÁLY V INTERPRETÁCII V KONTEXTE NOTARTIFICIÁLNEJ VOKÁLNEJ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÝCH UMELECKÝCH ŠKOLÁCH

[strana 67 - 69]

Mgr. Iveta Štrbák Pandiová, PhD.

Abstrakt: Predkladaný príspevok poukazuje na zmeny v interpretačných ideáloch a vzoroch vo vokálnej pedagogike zameranej výlučne na nonartificiálnu hudbu a to predovšetkým na základných umeleckých školách. Taktiež upriamuje pozornosť na vplyv spomínaných vzorov, médií a súčasných medializovaných interpretačných súťaží na hlasovú výchovu najmä na druhom stupni základných umeleckých škôl.

15. SKUPINOVÉ TVORIVO-DRAMATICKÉ ČINNOSTI U INTEGROVANÝCH DETÍ S HYPERAKTIVITOU V PODMIENKACH ZÁKLADNEJ ŠKOLY

[strana 70 - 75]

Mgr. Andrej Vráblik

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá špecifickými východiskami práce s dramatickými výrazovými prostriedkami u detí s hyperaktivitou. Rieši otázky prístupu k deťom s týmto problémom v školskom prostredí, prezentuje výsledky výskumu a zároveň ponúka diskusiu o špecifických problémoch s ktorými sa môžeme pri tejto činnosti stretnúť. Nakoniec príspevok ponúka súhrn odporúčaní a postupov využiteľných pri tvorivo-dramatickej činnosti s deťmi s hyperaktivitou v škole.

16. HUDOBNO – INTERPRETAČNÁ PEDAGOGIKA AKO ZÁKLAD HUDOBNO – UMELECKEJ VÝCHOVY NA VŠ

[strana 76 - 78]

prof. Mgr. art. Stanislav Zamborský, ArtD.

Anotácia: Stav súčasnej hudobnej výučby na Slovensku. Tvorivosť v procese hudobno-umeleckej výučby. Špecifiká hudobno-interpretačnej pedagogiky. Vzťah študenta a pedagóga v umeleckej výchove na VŠ.

2. SEKCIA: OBSAH A UČITEĽ UMELECKÉHO VZDELÁVANIA A ROZVÍJANIE NADANIA

17. MOŽNOSTI POUŽITIA ŠTÁTOVIEK A BANKOVIEK PRVEJ SLOVENSKEJ REPUBLIKY V PROCESSE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA S DÔRAZOM NA ROZVOJ NADANIA

[strana 80 - 85]

Mgr. Zoltán Boráros

Abstrakt: Bankovky ako štátne platidlá majú popri nominálnej hodnote aj iné funkcie súvisiace viac s obsahovou a estetickou stránkou zobrazeného námetu. Stávajú sa nositeľmi štátnej ideológie, spájajú v sebe informácie z oboru histórie, kultúry, estetiky, výtvarného umenia tej ktorej krajiny/národa. Učiteľ na začiatku 21. storočia by mal dokázať využiť všetky možnosti, ktoré mu tieto malé umelecké diela ponúkajú a pretaviť ich do zmysluplného vzdelávacieho procesu. Prostredníctvom medzipredmetového a interdisciplinárneho vzdelávania tak pracovať na raste nadania žiakov.

18. ROZVÍJANIE VÝTVARNÉHO TALENTU ARTEFILETIKOU

[strana 86 - 92]

PaedDr. Gabriela Droppová, PhD.

Abstrakt: Výtvarné umenie, ktoré deti vytvárajú v artefiletike je výsledkom ich skúseností a vedomostí. Takéto diela sú neopakovateľné a jedinečné, tak ako aj hry, v ktorých sa odráža správanie detí a vzájomná komunikácia na základe ich prekonceptov. Tento prístup je totožný s prístupom sociálneho konštruktivismu. Artefiletika preto aj používa termíny, ktoré sú vlastné konštruktivismu, ako sú prekoncept, sociokognitívny konflikt a koncept.

19. ANALÝZA A REFLEXE VE VÝTVARNÝCH OBORECH

[strana 93 - 95]

doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D.

Abstrakt: Článok sa zaoberá edukačne využitelnými termínmi teórií vizuálnych oborů, jako jsou kontext, rámec, situace, struktury, mezery, fakta, chyby a náhody. Navrhuje využití aktuální goodmanovské termíny denotace, exemplifikace a exprese. Upozorňuje na důležité a často opomíjené vazby mezi vnitřní strukturou díla a kontextem, v jakém je dále vykládáno. Důvody vzniku díla jsou součástí jeho významu a pomáhají odlišit výtvarnou výchovu od umělecké produkce. Všímá si pragmatice interpretace dějin umění. Upozorňuje na práci s chybou, jako s možnou inovací.

20. STREET ART AKO SÚČASŤ KREATÍVNEHO VZDELÁVANIA UMELECKÝCH PEDAGÓGOV

[strana 96 - 99]

Mgr. Andrej Frič

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá definíciou kreatívneho vzdelávania umeleckých pedagógov, mapuje súčasný stav a ponúka street art, ako ideálny umelecký trend súčasnosti, ktorý môže napomôcť rozvoju kreativity a "out of box" myslenia. Svojou rozmanitou a hravou formou street art aktivizuje vnímanie každodennej reality a podporuje netradičné a kreatívne vizuálne rozmýšľanie.

21. SÚZVUK MATERIÁLU A IDEY

[strana 100 - 101]

Mgr. art. Jana Hýbalová Ovšáková, ArtD.

Abstrakt: Príspevok sa týka súladu materiálno technologickej prípravy absolventov škôl výtvarného zamerania s rozvo-

jom ideovej stránky vlastnej tvorby. Význam znalosti materiálu, jeho charakteru a predností je neodškriepiteľný, nielen v minulosti, ale aj súčasnosti. Na mnohých dielach súčasného umenia pozorujeme, akým spôsobom vstúpil do hry materiál, a akú silu má jeho hlas. Mnoho výtvarníkov s obľubou tají svoje postupy ako v stredoveku, snažia sa odlíšiť nielen námetom, ale aj vlastnou autorskou technikou maľby, či kresby, vznikajúcou kombináciou starých a nových materiálov.

22. KREATIVITA JAKO JEDEN ZE SOUČASNÝCH POŽADAVKŮ NA VZDĚLÁVÁNÍ
[strana 102 - 103]
Mgr. Jana Krajcarová, PhD.
Abstrakt: Kreativita a kreatívny myšlien je bezpochyby jedným z požadavkov a výstupom súčasného vzdelávania, jejichž uplatňovaním dochádza k naplňovaniu kľúčových kompetencií. Kreativita je spôsob myšlien, zásadní životní dovednost, projevující se v různých činnostech člověka. Neváže se pouze na oblast umění, ale právě umění a umělecká tvorba mohou být nástrojem zprostředkování tohoto myšlení dětem. V příspěvku se zmíníme o mezinárodním projektu Creative partnerships (Program Kreativní partnerství)
23. HODNOTA KVALITY VO VÝTVARNEJ EDUKÁCIÍ
[strana 104 - 110]
Mgr. Martin Kratochvíl, PhD.
Abstrakt: Článok rámcovo načrtáva problematiku hodnôt a zmyslu v živote človeka, vo výtvarnom umení a vo výtvarnej edukácii. Hlbšie sa zaoberá problémom kvality vo výtvarnom vzdelávaní. Charakterizuje hodnotu kvality, ktorá je vyjadrená vzťahom zmysluplného cieľa a adekvátnej metodiky dosahovania tohto cieľa. Na konkrétnych príkladoch z pedagogickej praxe poukazuje na úskalia formulovaných cieľov a spôsobov ich dosahovania. Autor v texte poukazuje na nutnosť doplniť štruktúru výtvarných vzdelávacích odborov o teóriu vizuálneho znaku.
24. INTERPRETÁCIA VÝTVARNÉHO DIELA
[strana 111 - 118]
Mgr. Barbora Okasová
Abstrakt: Výtvarné umenie je komunikačným prostriedkom medzi umelcom a pozorovateľom, ktorá aktivizuje, kultivuje a napomáha k sebapoznávaniu samého seba a sveta vôkol. Vedieť analyzovať a interpretovať umelecké dielo je základom pre porozumenie obsahu výtvarného diela a významu umeleckej tvorby. S autormi výtvarných diel rozoberáme ich vizuálne výstupy a analyzujeme formálnu stránku. Analýzu obsahu, interpretáciu umeleckého diela aplikujeme do školského prostredia. V závere príspevku reagujeme na výsledky žiackej tvorby z vyučovacieho procesu.
25. MULTIMEDIÁLNA MAPA AKO SPÔSOB VÝTVARNÉHO VYJADRENIA
[strana 119 - 125]
PaedDr. Martina Pavlíková, PhD.; Mgr. art. Dominika Horáková, ArtD.; Mgr. art. Ján Triaška, ArtD.
Abstrakt: Príspevok je zameraný na prehĺbenie obsahu vzdelávania výtvarných pedagógov v rámci využívania multimédií. Príspevok predstavuje projekty na tému „mapa“, ktorú poníma ako záznam, sieť, vzťah, pojivo z rôznych oblastí súčasného umenia a zároveň záznam tvorivého procesu využívania nových médií. Príspevok predstavuje projekty realizované v rámci grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií.
26. JE HUDOBNÉ UMENIE DEDIČNÉ?
[strana 126 - 128]
PaedDr. Mgr.art. Jaromíra Púčiková, PhD.
Abstrakt: Príspevok sa zaoberá otázkou hudobného nadania, talentu a jeho objasnenia v zákonitostiach hudobného vývoja. Hudobné nadanie označuje ako štruktúrny jav, ktorý vzniká spolupôsobením radu hudobných schopností, ktoré na seba vzájomne pôsobia a vyvíjajú sa v procese výchovy a výučby.
27. OSOBITOSTI TYPOGRAFICKÝCH PRVKOV V DETSKOM VEKU
[strana 129 - 131]
Mgr. Miroslava Repiská
Abstrakt: Príspevok prezentuje prehľad detských preferencií na typografiu používaných v detských knihách. Poukazuje na rôznorodosť výsledkov vzhľadom na vek skúmaných osôb ako aj na roky, v ktorom boli výskumy prezentované.
28. NADANIE V KONTEXTE VYSOKOŠKOLSKÉJ PRÍPRAVY UČITEĽOV VÝTVARNÉHO UMENIA
[strana 132 - 140]
doc. Mgr. Adriana Récka, PhD.
Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou nadania v širšom aj užšom zmysle v kontexte vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov výtvarného umenia. Text sa opiera o výsledky výskumov a prieskumov, ktoré autorka príspevku realizovala na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre v rokoch 2012 – 2014, so zameraním na individuálne predpoklady študentov – budúcich učiteľov výtvarného umenia, ako aj na ich názory na nadanie v kontexte umeleckého vzdelávania.
29. VÝTVARNÉ NADANIE V KONTEXTE UČITEĽSTVA VÝTVARNÉHO UMENIA
[strana 141 - 143]
PaedDr. Janka Satková, PhD.
Abstrakt: Príspevok sa zaoberá vybranými otázkami z oblasti výtvarného nadania študentov študijného programu

„učiteľstvo výtvarného umenia v kombinácii“, ktorí študujú na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Študenti v dotazníku odpovedali na otázky týkajúce sa ich nadania a ich odpovede sú spracované obsahovou analýzou. Výsledky výskumu sú aplikované do vyučovania didaktických disciplín uvedeného študijného programu.

30. RELAXAČNÉ A IMAGINATÍVNE TECHNIKY HUDOBNO-DRAMATICKÉHO PREJAVU NADANÝCH DETÍ
[strana 144 - 146]

PaedDr. Lucia Šepeláková, PhD.

Abstrakt: Príspevok sa venuje problematike hudobnej a dramatickej sebareprezentácie nadaných detí, poukazuje na aspekty relaxácie a obrazotvornosti. Uvádza základné kritériá a faktory stimulácie predstavivosti v tvorivom estetickom sebaujadrovaní detí. Sústreďuje sa na techniky zámerného rozvíjania tvorivej predstavivosti prostredníctvom relaxácie, senzitivity a expresivity v hudobnom a dramatickom umení.

3. SEKCIA: MINULOSŤ, SÚČASNOSŤ A BUDÚCNOSŤ UMELECKÉHO VZDELÁVANIA

31. FENOMÉN GLOBALIZÁCIE A JEHO DOPAD NA VÝTVARNÁ KULTÚRA A VÝTVARNÉ VZDELÁVANIE
[strana 148 - 150]

Mgr. art. Xénia Bergerová, ArtD.

Anotácia: Komplexný pohľad na fenomén globalizácie v dejinách výtvarnej kultúry a dnes. Zásah „globálneho“ myslenia do problematiky výtvarného vzdelávania a vplyv na formovanie vzdelávania. Súčasné vizuálne umenie v svetovom, resp. globalizovanom rozmere a jeho paradoxné polohy v rozpätí od nezáväznej hry po intelektualizáciu.

32. MINULOSŤ, SÚČASNOSŤ A BUDÚCNOSŤ OBSAHU VÝTVARNEJ VÝCHOVY
[strana 151 - 157]

Mgr. Jana Grešová

Abstrakt: Témou nášho príspevku je minulosť, súčasnosť a budúcnosť obsahu výtvarnej výchovy. V úvode, by sme radi uviedli niekoľko definícií, ktoré bližšie ozrejmujú kľúčové pojmy. V texte sa zameriavame predovšetkým na obsah predmetu výtvarná výchova, a jeho premeny v kontexte času. Vybrali sme si práce niekoľkých autorov z minulosti, súčasnosti, ako aj práce smerujúce do budúcnosti, ktoré sa snažíme analyzovať a porovnávať.

33. VÝCHOVA K DRAMATICKÉMU UMENIU A VÝCHOVA DRAMATICKÝM UMENÍM V PROSTREDÍ ŠKOLSKÝCH KLUBOV DETÍ
[strana 158 - 160]

PaedDr. Janette Gubricová, PhD.

Abstrakt: Príspevok analyzuje problematiku dramatickej výchovy a jej uplatnenia v prostredí školských klubov detí. Zamýšľa sa nad možnosťami výchovy k dramatickému umeniu a načrtáva formy a podoby výchovy detí prostredníctvom dramatickej výchovy.

34. POČÍTAČOVÁ HRA VO VÝTVARNEJ EDUKÁCIÍ
[strana 161 - 167]

Mgr. Roman Jedinák

Abstrakt: Prvá časť príspevku sa zaoberá game based learningom, ako jednou z možných vyučovacích metód aplikovateľnej vo výtvarnej edukácii. Druhá časť príspevku sa týka vlastných, čiastkových zistení, ohľadom sandboxovej hry Minecraft, skúmania jej potenciálu z hľadiska využitia vo výtvarnej edukácii, ale aj z hľadiska širšieho kontextu trávenia voľného času detí.

35. MOŽNOSTI EDUKÁCIE MALIARSKYCH DISCIPLÍN V KONTEXTE UMELECKÉHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU OD 20. STOROČIA PO SÚČASNOSŤ
[strana 168 - 172]

Mgr. Vanda Kráľovičová

Abstrakt: Výtvarná edukácia umožňuje rozvíjať talent umelecky nadaných jedincov vo viacerých vizuálne orientovaných disciplínach. Cieľom príspevku je prispieť konkrétne k prehľadu v oblasti maliarskych disciplín na rôznych úrovniach výtvarnej edukácie na Slovensku, od začiatku 20. storočia po súčasnosť. Zaoberá sa kontextami výučby, jej problémami, možnosťami z hľadiska špecificky sledovaných cieľov, metód, vytýčených kritérií a ich efektivity.

36. LISTY KUTLÍKOVÝCH ŠTUDENTOV A KONCEPT BELEHRADSKÉJ SPOLOČNOSTI PRIATELOV UMENIA
[strana 173 - 183]

Mgr. Iva Paštrnáková, PhD.

Abstrakt: Srbskú kresliarsku a maliarsku školu založil slovenský výtvarník Cyril Kutlík (1869 – 1900) v Belehrade v roku 1895. Text predstavuje unikátne zachovanú korešpondenciu Kutlíkových študentov s pedagógom, v ktorej nachádzame odpovede na sporné otázky. Jednak ohľadne verejnej diskusie o podobách výučby v Kutlíkovej škole. Tiež o tom, prečo ďalšia Kutlíkova idea ostala len v podrobnom koncepte a výraznejšie nevošla do praktického života. Spoločnosť priateľov umenia (1898) mala pritom prispievať k osvete v oblasti výtvarného umenia a vzdelávania, finančne podporovať chod maliarskej školy, ale najmä poskytovať štipendiá talentovaným študentom na ich ďalšie umelecké vzdelávanie v zahraničí. Pri kreovaní pravidiel vychádzal Kutlík z poznatkov o fungovaní českej Spoločnosti vlasteneckých priateľov umenia. Vďaka dobovým dokumentom, text ponúka aj dôkladnú analýzu posolania a úloh belehradskej Spoločnosti priateľov umenia.

37. PRIESTOR KRAJINY - OTVORENÉ POLE KREATIVITY. 1. ČASŤ: O ZEMI, PO KTOREJ CHODÍM...
[strana 184 - 190]
Mgr. art. Karin Patúcová, ArtD.
Abstrakt: Príspevok sa zaoberá mapovaním sochárskych intervencií v priestore krajiny ako východiska pre aktiváciu tvorivého prístupu k realite v prostredí výtvarného vzdelávania. 1. časť sa zameriava na realizácie spojené s materiálou zeme, ktorá v rámci kultúrneho kontextu nadobúda rôzne významy a odkazy.
38. SOUČASNÉ MUZEJNÍ EXPOZICE A JEJICH INOVATIVNÍ PRVKY PODPORUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ NÁVŠTĚVNÍKŮ
[strana 191 - 198]
Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.
Abstrakt: Příspěvek z oblasti muzejní a galerijní pedagogiky přináší přehled současných trendů v muzejní kultuře, ukazuje příklady inovativních prvků v expozicích (např. využití nových médií, didaktických prvků v expozicích, interaktivní exponátů) a posuzuje je z hlediska vzdělávání návštěvníků. Text je doplněn o úvodní pasáže věnované několika významným osobnostem muzejní kultury, jež působily během 20. století a jejichž názory ovlivnily podobu dnešních muzejních expozic.
39. ŠANCA NA ZMENU? EL SISTEMA, HUDOBNÉ VZDELÁVANIE VO VENEZUELE
[strana 199 - 202]
Mgr. Andrej Šuba, PhD.
Abstrakt: Od polovice 70. rokov 20. storočia sa v rámci venezuelského edukačného projektu El Sistema, ktorého vznik inicioval José Antonio Abreu, dostalo ku klasickej hudbe niekoľko generácií detí z najchudobnejších vrstiev obyvateľstva. Výsledkom kontinuity a štátnej podpory „systému“ sú nielen desiatky symfonických orchestrov, vrátane telies a umelcov s globálnym vplyvom, ale tiež zmeny v oblasti kriminality a gramotnosti. Príspevok analyzuje charakteristické črty projektu a všíma si aj jeho implementáciu v iných krajinách sveta.
40. VÝTVARNÉ NADANIE, EXISTUJE VÔBEC?
[strana 203 - 206]
Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Abstrakt: Príspevok prezentuje teoreticko – praktické ukotvenie problematiky výtvarného nadania, ktoré v súčasnosti nemá presné vymedzenie. Zároveň sa zameriava na definovanie charakteristických znakov výtvarného nadania u detí a mládeže.

4. SEKCIA: UMELECKÉ VZDELÁVANIE, NADANIE A INKLÚZIA

41. DIDAKTIKA HUDBY AKO KORELÁCIA HUDOBNÉHO UMENIA, HUDOBNÝCH ČINNOSTÍ A HUDOBNÝCH SCHOPNOSTÍ
[strana 208 - 213]
Mgr. art. Tomáš Boroš PhD., ArtD.
Abstrakt: Hudobno-výrazové prostriedky determinujú hudobné schopnosti človeka, pretože hudba existuje iba v reflexii ľudského vedomia a funkčnú reflexiu umožňujú špecifické psychické schopnosti človeka. Aby bolo možné hudbu reflektovať a zachytiť zmyslovým vnímaním je nutná jej realizácia konkrétnou hudobnou činnosťou. Hudba (hudobno-výrazové prostriedky), hudobná činnosť a hudobná schopnosť sú tak hlavnými determinantmi nie len hudobného umenia, ale aj hudobnej edukácie, didaktiky hudby. Príspevok prezentuje funkčnosť trojice: umenie-činnosť-schopnosť v priestore hudobnej edukácie.
42. DYSLEXIA NIE JE IBA ZLÉ ČÍTANIE
[strana 214 - 218]
Mgr. Alena Dufeková, Vladimíra Beliková
Abstrakt: Kvalitné vzdelávanie tvorí základ a zároveň je i odrazovým mostíkom pre ďalšie životné i profesijné smerovanie. Sú medzi nami aj jednotlivci, ktorí majú smerovanie ku kvalitnému vzdelávaniu sťažené poruchou učenia, a tá im neľahčuje získavanie vedomostí od začiatku navštevovania školskej dochádzky. Príspevok sa zaoberá problematikou inkluzívneho vzdelávania v akademickom prostredí. Bližšie špecifikuje prekážky v štúdiu študentov s dyslexiou a ďalšími špecifickými poruchami učenia na vysokej škole. Ale zároveň sa zaoberá aj možnosťami diagnostiky a intervencie dyslexie, nie len na úrovni študijných zručností ale aj na úrovni sociálneho a emočného prežívania.
43. OSOBITOSTI VÝTVARNÉHO VÝVINU A VÝTVARNÉHO PREJAVU NADANÝCH JEDNOTLIVCOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM
[strana 219 - 226]
Doc. PaedDr. Hedviga Gregušová, CSc.
Anotácia: Cieľom príspevku je prezentácia teoretických a empirických poznatkov z oblasti výtvarného vývinu a výtvarného prejavu jednotlivcov s mentálnym postihnutím vo vzťahu k tendenciám ich integrovanej a inkluzívnej edukácii v základnej škole.
44. SCRAPBOOKING – TVORIVÁ TECHNIKA EDUKÁCIE PRE DETI MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU
[strana 227 - 230]
Mgr. Petra Janeková

Abstrakt: Príspevok približuje pojem tvorivé písanie a rozoberá počiatky a vplyv tvorivého písania. Jeho využitie má široký záber - môžeme ho využiť pri práci s deťmi na rôznych stupňoch škôl, v detských centrách a kluboch, v domovoch dôchodcov, či v liečebných centrách ako terapeutickú techniku. V článku sa venujeme hlavne technike scrapbookingu, ktorá je zaujímavým spôsobom komunikácie na pomedzí predmetov slovenského jazyka a literatúry a výtvarného umenia. V článku popisujeme spracovanie jednej témy formou scrapbookingu.

45. VYUŽÍVANIE MUZIKOTERAPEUTICKÝCH PRVKOV V STIMULAČNOM PROGRAME PRE CHLAPCA S AUTIZMOM
[strana 231 - 235]
Mgr. Martina Javorová
Abstrakt: Príspevok poukazuje na využívanie muzikoterapeutických prvkov v stimulačnom programe pre chlapca s autizmom so zameraním na rozvoj jeho sociálnych kompetencií. Prináša pohľad na sociálne interakcie a sociálne správanie detí s autizmom v období školského veku, na ich komunikáciu, predstavivosť, záujmy a hru. Opisuje možnosti využitia muzikoterapeutických prvkov na stimuláciu a rozvoj ich sociálnych kompetencií. Príspevok neponúka všeobecne platný návod pre prácu s deťmi s autizmom, ale ukážku inšpiratívnych muzikoterapeutických cvičení, ktoré môžeme pri práci s deťmi s autizmom využívať.
46. ART AKO PROSTRIEDOK VO VČASNEJ LIEČBNOPEDAGOGICKEJ INTERVENCIÍ V RODINE S DIEŤAŤOM SO ZNEVÝHODNENÍM
[strana 236 - 240]
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
Abstrakt: Predložený text príspevku kvalitatívne popisuje výskumné zistenia, ktoré vyplynuli z rozhovorov rodičov (N=14) detí so znevýhodnením. Jednotlivé výskumné kategórie obsahovo približujú možnosti a limity včasnej liečbnopedagogickej intervencie, ktorej súčasťou je integrácia prostriedkov art (umenie vo všeobecnom kontexte). Výskumné šetrenie bolo realizované v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva v regiónoch Slovenska s priblížením aktuálnej situácie vo včasnej intervencii.
47. VÝTVARNÉ VYJADRENIE AKO REAKCIA NA SKRYTÉ AGRESÍVNE KONANIE V INKLUZÍVNOM PROSTREDÍ (výskumná sonda)
[strana 241 - 245]
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
Abstrakt: Príspevok analyzuje výtvarné vyjadrenia detí predškolského veku na skryté agresívne konanie, s ktorým sa stretli/stretávajú v inkluzívnej triede MŠ. Samotné vyjadrenia detí, jednotlivé výtvarné výstupy, sú doplnené o verbálne výpovede účastníkov agresívneho konania. Z výsledkov výskumu vyplýva, že v skupinách detí predškolského veku prebieha agresívne konanie v začiatkoch nepriamo (latentná forma agresie) neskôr sa metamorfuje na priamu verbálnu alebo priamu brachiálnu agresiu. Výtvarné vyjadrenie agresie je vhodným nástrojom k odhaleniu agresívneho konania najmä v skupinách detí so znevýhodnením.
48. NADANIE A TVORIVOSŤ U ŽIAKOV V PROCESE ŠKOLSKEJ INTEGRÁCIE
[strana 246 - 258]
Mgr. Katarína Kuková
Abstrakt: Príspevok sa venuje problematike nadania a talentu z pohľadu umeleckej edukácie. Predkladá teoretické poznatky, ktoré sa v tejto oblasti uplatňujú. Sleduje pritom vývoj v prístupoch a zmeny, ktoré nastávajú tak v správaní samotných nadaných jedincov, ako aj prostredí, v ktorom sa ich nadanie a talent rozvíjajú. V minulosti sa predstava nadania, či geniality prevažne spájala s intelektovým nadaním, ktoré sa dalo merať intelligenčnými testami. Postupne odborníci nachádzali úskalia a nedostatky v objektívnosti takto ponímaného nadania a tiež v jeho jednostrannom zameraní. V kontexte humanistického nazerania na človeka a následne prístupu k edukácii, sa nutne zmenila aj hodnotová orientácia v oblasti nadania a talentu. Do centra záujmu sa týmto dostáva aj schopnosť kreatívneho prístupu k riešeniu zadaných úloh, rešpektovanie rôznorodosti a akceptovanie viacerých možností ako správnych a rovnocenných výsledkov. Zmeny nastávajú tiež v prístupe spoločnosti k jedincom, ktorí sú voči bežným žiakom v znevýhodnenom postavení. Samotných nadaných žiakov vníma ako žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a snaží sa im poskytnúť vhodné podnety pre rozvoj ich schopností. Súčasné školstvo v rámci rozvoja integračných procesov nastúpilo na cestu vytvárania prostredia, v ktorom má každý jedinec právo dosahovať výsledky zodpovedajúce jeho potenciálu. Náročnosť tejto úlohy je však adekvátne jej významu a zmyslu. V tomto príspevku sa tiež snažíme o načrtnutie špecifik umeleckého nadania v kontexte výtvarnej pedagogiky. V tejto súvislosti nás zaujala aj problematika práce so žiakmi s vývinovými poruchami učenia a možnosti rozvíjania ich nadania. Na základe nášho výskumu v oblasti arteterapie a rozvíjania integrácie v školskom prostredí, vnímane využívanie rôznych arteterapeutických prístupov a techník ako vhodné pri kompenzácií týchto porúch. Samotná problematika umeleckého nadania nie je ešte dostatočne preskúmaná. Ukazuje sa však, že v sebe skrýva potenciál, ktorý je potrebné ďalej rozvíjať a obohatiť tak našu oblasť poznania a rozmer ľudskosti.
49. PODPORA RODINY CEZ BIBLIOTERAPIU A OBRAZOVÝ MATERIÁL VO VÝCHOVE DIEŤAŤA SO ZNEVÝHODNENÍM
[strana 259 - 264]
Mgr. Ivana Lištiaková PhD., doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
Abstrakt: Zámerom príspevku je na teoretickej platforme poskytnúť základné poznatky o vývinovo orientovanej bib-

lioterapii v kontexte včasnej pomoci rodine s doplnením o výpovede rodičov z výskumnej sondy. Autorky prezentujú terapeutické aspekty čítania a využitia obrazového materiálu v ranom veku dieťaťa.

50. PORUCHY PREDSTAVIVOSTI U ŽIAKOV ZŠ S PERVAZÍVNÝMI VÝVINOVÝMI PORUCHAMI A MOŽNOSTI JEJ ROZVÍJANIA PROSTREDNÍCTVOM ARTETERAPIE
[strana 265 - 267]
Mgr. Diana Mosná
Abstrakt: Tvorivé aktivity, ktoré sú predpokladom výtvarného procesu, vyžadujú pomerne vysokú mieru predstavivosti, a preto sú pre dieťa s autizmom, u ktorého je predstavivosť patologicky narušená, náročné. V príspevku sa zameriavame na problematiku rozvíjania predstavivosti u žiakov s pervazívnymi vývinovými poruchami, ktorí sú vzdelávaní v základnej škole bežného typu. Prvoradým záujmom článku je opísať konkrétne arteterapeutické prístupy, techniky a odporúčania, ktoré vychádzajú z terapeutickkej praxe školského špeciálneho pedagóga.
51. PARADIGMY ESTETIKY HUDBY V KONTEXTE TERAPIE PSYCHOSOCIÁLNE NARUŠENÝCH JEDNOTLIVCOV
[strana 268 - 273]
PaedDr. Margaréta Osvaldová, PhD.
Abstrakt: Hudobné esteticko-filozofické paradigmy položili základ pre výskum súčasnej ale aj budúcej muzikoterapie. Vývoj terapeutického pôsobenia hudby postupuje špirálovite, aj v dnešnej improvizovanej a komponovanej hudbe sú rovnaké zákonitosti ako v hudbe staroveku. Ak sa staré poznatky prispôbia novému kontextu, stávajú sa užitočnými aj pre súčasnú muzikoterapiu. Avšak možnosti a hranice muzikoterapie je potrebné prispôbiť potrebám jednotlivých klientov s psychosociálnym narušením rešpektujúc ich anamnestické a symptomatologické pozadie. Paradigmy estetiky hudby v historickom vývoji sa pretavili do súčasnej muzikoterapie. Dynamika vzájomných vzťahov medzi jednotlivými konceptmi vysvetľuje plynulosť a pravidelnosť využívania hudby k liečbe. Akceptáciou historických hodnôt dochádza k vzostupu úrovne modernej muzikoterapie.
52. MODELÝ INOVÁCIE UMELECKÁHO VZDELÁVANIA
[strana 274 - 279]
PaedDr. Martina Pavlíková, PhD.
Abstrakt: Príspevok je zameraný na demonštrovanie modelov inovácie umeleckého vzdelávania v kontexte súčasného umenia, nových médií a elektronických médií. Poukazuje na úlohu galerijnej pedagogiky a alternatívneho prostredia galérie v procese umeleckého vzdelávania a jeho úlohu pri rozvíjaní nadania. Príspevok približuje výsledky dotazníkového prieskumu v rámci grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií.
53. VÝTVARNÝ PREJAV DOSPELÝCH OSÔB S HLUCHOSLEPOTOU
[strana 280 - 287]
Mgr. Katarína Priesterová
Abstrakt: Príspevok je zameraný na prezentáciu poznatkov o výtvarnom prejave dospelých osôb s hluchoslepotou. Prínosom je analýza dvoch prístupov k realizácii umeleckých aktivít a ich vplyvu na dospelé hluchoslepe osoby. Predstavuje pohľad na aktivity, ktoré sú týmito osobami realizované, pričom zaujímavosťou je nielen spôsob ich realizácie, ale aj prístup terapeuta ku klientom.
54. PODPORA INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA PROSTREDNÍCTVOM MUZIKOTERAPIE V PREDŠKOLSKOM ZARIADENÍ
[strana 288 - 291]
Mgr. Alžbeta Sykorjaková
Abstrakt: Cieľom príspevku je poukázať na prirodzený spôsob budovania a formovania inkluzívneho prostredia v predškolskom zariadení prostredníctvom muzikoterapie ako jednej z expresívnych terapeutických postupov. Súčasťou príspevku je kauzistická metóda, ktorú autorka doplní o kvalitatívne zistenia z pozorovaní počas muzikoterapeutickej intervencie.
55. PODPORA SEBAKOMPETENCIÍ KLIENTA SO ŠPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENIA A PORUCHAMI SPRÁVANIA PROSTREDNÍCTVOM DRAMATO-TERAPEUTICKÝCH A MUZIKOTERAPEUTICKÝCH PRÍSTUPOV
[strana 292 - 298]
Mgr. Alžbeta Sykorjaková; Mgr. Andrej Vráblik
Abstrakt: podpora kompetencií detí so špecifickými poruchami učenia a správania je základnou a zároveň nosnou tézou predloženého príspevku. Na podklade poznatkov z reálnych situácií sú autormi uvádzané konkrétne spôsoby podpory predstavivosti a kreatívneho prístupu k riešeniu životných situácií u detí s daným znevýhodnením. Praxeologickú zložku popisovanej problematiky tvoria ukážky konkrétnych metód a techník s využitím prvkov muzikoterapie a dramaterapie.
56. SPIRITUALITA A EKOLÓGIA V UMELECKEJ EDUKÁCII A TERAPII
[strana 299 - 305]
Prof. PaedDr. Jaroslava Šicková akad. soch., PhD.
Abstrakt: Príspevok sa venuje významu spirituality a ekológie v kontexte vzdelávania a terapie prostredníctvom umenia. Reflektuje problémy súčasnej spoločnosti, kde je neprimeraný akcent kladený na materiálne hodnoty a dosahovanie

úspechu a prosperity ekonomickej na úkor budovania spirituálnej a ekologickej gramotnosti.

Text je zameraný na historické vnímanie duchovnosti v umení napr. v diele Kandinského ako aj na myšlienky súčasných kunsthistorikov, filozofov i umelcov a terapeutov súvisiacich s danou témou. Text predstavuje najmä koncept Spirituálnej ekologickej existenciálnej arteterapie.

57. ARTETERAPIA V PROCESE PSYCHOSOCIÁLNEJ REHABILITÁCIE A SOCIÁLNEJ INKLÚZIE U ĽUDÍ S DUŠEVNOU PORUCHOU

[strana 306 - 308]

Mgr. Zuzana Šiserová, PhD.

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá významom arteterapie v systéme komplexnej psychiatickej liečby. Pokúša sa zachytiť význam a efektivitu arteterapie pri napĺňaní jednotlivých cieľov psychosociálnej rehabilitácie v dennom psychiatickom stacionári. Výtvarné vyjadrovanie v rámci skupinovej liečby poskytuje terapeutickú bázu pre emocionálnu abreakciu, sociálnu interakciu, podporu tvorivosti a reziliencie, celkovú aktivizáciu, čím podporuje proces sociálnej inklúzie.

5. SEKCIA: DETERMINANTY ROZVÍJANIA VÝTVARNÉHO NADANIA JEDNOTLIVCOV SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM V INKLÚZIVNOM PROSTREDÍ VEGA 1/0161/13

58. MOJA CESTA ZA POZNANÍM

[strana 310 - 311]

Bc. Ľuboslava Dobrocká

Abstrakt: Príspevok prezentuje výpoveď autorky o vlastných skúsenostiach s integrovaným vzdelávaním a jej pocity pri prekonávaní "bariér" v predmetoch s výtvarným zameraním.

59. VZDELÁVANIE VÝTVARNE NADANÝCH JEDNOTLIVCOV SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM V INKLÚZIVNOM PROSTREDÍ

[strana 312 - 314]

Mgr. Iris Domancová, PhD.

Abstrakt: Príspevok prezentuje čiastkové výsledky výskumu VEGA č. 1/0161/13 Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inklúzívnom prostredí. Príspevok je zameraný na výsledky monitoringu podmienok vzdelávania výtvarne nadaných jednotlivcov so sluchovým postihnutím v inklúzívnom prostredí a charakteristiku optimálnych podmienok vzdelávania výtvarne nadaných jednotlivcov so sluchovým postihnutím v inklúzívnom prostredí.

60. PODPORA INKLÚZIVNEHO VZDELÁVANIA VÝTVARNE NADANÝCH ŠTUDENTOV SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM

[strana 315 - 324]

Doc. PaedDr. Hedviga Gregušová, CSc.

Abstrakt: Príspevok prezentuje parciálne výsledky výskumného projektu VEGA – č. 1/0161/13 „Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inklúzívnom prostredí“ s dobou riešenia v rokoch 2013-2015. Je zameraný na podporu vzdelávania výtvarne nadaných študentov so zdravotným postihnutím (zmyslovým, telesným) v stredných a vysokých školách. Základný monitoring vo vzťahu k podmienkam inklúzívnej edukácie skúmanej vzorky vykazuje rôznorodosť postojov respondentov k predmetnej problematike.

61. DETERMINANTY ROZVÍJANIA VÝTVARNÉHO NADANIA SLABOZRAKÝCH ŽIAKOV

[strana 325 - 329]

Doc. PaedDr. Hedviga Gregušová, CSc.

Anotácia: Príspevok prezentuje poznatky o osobitostiach výtvarného prejavu slabozrakých žiakov s akcentom na určujúce činitele rozvoja výtvarného nadania tejto časti populácie.

62. DETERMINANTY ROZVÍJANIA VÝTVARNÉHO NADANIA ŽIAKOV SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM

[strana 330 - 338]

Doc. PaedDr. Hedviga Gregušová, CSc.

Anotácia: Príspevok prezentuje poznatky o osobitostiach výtvarného prejavu žiakov so sluchovým postihnutím s akcentom na určujúce činitele rozvoja výtvarného nadania tejto časti populácie.

63. ROZVÍJANIE NADANIA JEDNOTLIVCOV SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM V INKLÚZIVNOM PROSTREDÍ

[strana 339 - 341]

PhDr. Alexandra Kastelová, PhD.

Abstrakt: Otázky týkajúce sa nadaných handicapovaných a rozvíjania ich nadania v inklúzívnom prostredí patria medzi neustále diskutované oblasti medzi mnohými odborníkmi. Nadanie nie je vlastnosťou len intaktných jednotlivcov. Možno ho rozvíjať aj u ľudí s rôznym druhom zdravotného postihnutia. Známe sú mnohé príklady nadaných ľudí s handicapom, ktorí vynikali v oblasti nesúvisiacej s ich postihnutím – napr. slepí hudobníci, nepočujúci športovci a pod. Poznáme však aj prípady nadania u postihnutých ľudí v tej oblasti, ktorá priamo s ich postihnutím súvisí (športové talenty u telesne postihnutých – napr. tanečný šport na vozíčku).

64.

65. REEDUKAČNÉ ČINNOSTI AKO PROSTRIEDOK ROZVÍJANIA VÝTVARNÉHO NADANIA U DETÍ A ŽIAKOV SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM
[strana 342 - 346]
Doc. PaedDr. Jana Lopúchová, PhD.
Abstrakt: Príspevok prezentuje inovačný pohľad na možnosti rozvíjania výtvarného nadania u jednotlivcov so zrakovým postihnutím prostredníctvom reedukačných aktivít s akcentom najmä na pleoptické cvičenia. Výsledky výskumu v oblasti reedukácie zraku, ktoré prezentujeme potvrdzujú, že reedukačné činnosti aktívne prispievajú k rozvíjaniu zručností podporujúcich aj rozvoj výtvarného nadania u týchto jednotlivcov.

66. VYUŽITIE PROJEKTÍVNYCH HROVÝCH TECHNÍK V TERAPII HROU V KONTEXTE INKLÚZIE
[strana 347 - 349]
Mgr. Petra Mitašíková, PhD.
Abstrakt: Príspevok popisuje možnosti využitia projektívnych hrových manipulačných techník v terapii hrou v kontexte inklúzie. Poukazuje na možnosti využiteľné k podpore inklúzie osôb so zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením.

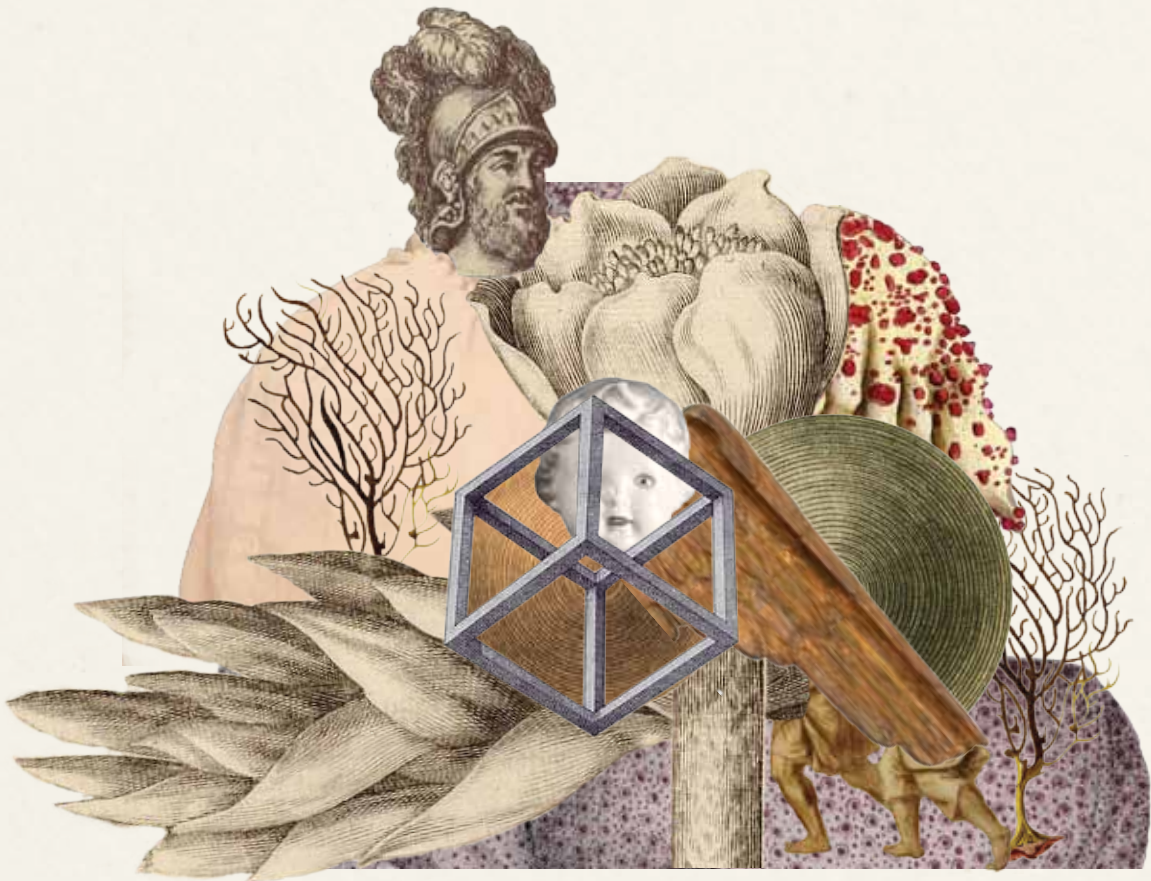
67. KONCEPT SOCIÁLNI PARTICIPACE JAKO AKČNÍ POLE PRO ROZVOJ JEDINCE SE S POSTIŽENÍM
[strana 350 - 352]
prof. PhDr. Pavel Mühlpachr; Ph.D., Ondřej Závodník
Príspevok analyzuje špecifika konceptu sociálnej participácie v širších socioekonomických súvislostiach a možnosti seberealizácie jedincov so zdravotným postihnutím. Interpretuje zmiňovaný koncept ako akčný pole pre inkluzívne zapojenie osôb s postihnutím v kontextu špeciálnej pedagogiky a liečebnej pedagogiky.

68. VÝTVARNÉ NADANIE A JEDNOTLIVCI SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM
[strana 353 - 356]
PhDr. Ondrej Németh PhD.
Abstrakt: Príspevok pojednáva o problematike výtvarného nadania u jednotlivcov so zrakovým postihnutím. V úvodných častiach článku autor uvádza viacero príkladov slávnych zrakovovo postihnutých maliarov a sochárov, ktorí tvorili tak v minulosti, ako aj v súčasnosti.
V ďalšej časti príspevku autor predkladá stručný pohľad na podmienky, aké vytvárajú platné právne normy rezortu školstva a Vzdelávací program pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím na podporu výtvarného nadania detí a žiakov so zrakovým postihnutím.

69. DETERMINANTY ROZVÍJANIA NADANIA JEDNOTLIVCOV SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM V INKLUZÍVNOM PROSTREDÍ
[strana 357 - 361]
doc. Mgr. Margita Schmidtová PhD.
Abstrakt: Problematika nadaných jednotlivcov je v súčasnosti veľmi pertraktovanou oblasťou špeciálnej pedagogiky. Jednotlivcom so sluchovým postihnutím ponúkajú naše vzdelávacie inštitúcie rôzne možnosti vzdelávania a v ňom rozvíjania svojho nadania. Rozvíjanie nadania jednotlivcov so sluchovým postihnutím v inkluzívnom prostredí determinujú rôzne obmedzenia spôsobené poruchami sluchu. Príspevok analyzuje obmedzenia, ktoré sú limitované pri rozvíjaní nadania u sluchovo postihnutých.

70. VÝSKUMNÁ SONDA DO PROBLEMATIKY VÝTVARNÉHO NADANIA V INKLUZÍVNOM PROSTREDÍ
[strana 362 - 366]
Doc. PaedDr. Daniela Valachová; PhD., PaedDr. Martina Pavlíkanová; PhD., Mgr. Hana Kvasnicová
Abstrakt: Príspevok prezentuje výsledky výskumnej sondy, ktorá bola zameraná na sledovanie vnímania výtvarného nadania v inkluzívnom prostredí študentmi učiteľstva výtvarného umenia. Okrem výsledkov a diskusie ponúka aj čiastkové návrhy smerované do vzdelávania učiteľov výtvarného umenia.

71. ORGANIZACJE POZARZĄDOWE I INSTYTUCJE NA RZECZ TWÓRCZOŚCI PLASTYCZNEJ OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH W POLSCE
[strana 367 - 370]
Dr. Danuta Wolska; Mgr. Andrzej Wolski
Abstrakt: W prezentowanym artykule przedstawione zostaną wybrane instytucje i organizacje pozarządowe działające na rzecz niepełnosprawnych artystów w Polsce. Przedstawimy ich założenia i możliwości wsparcia oraz ich osiągnięcia w zakresie przełamywania przeszkód, barier i trudności na drodze twórczości plastycznej niepełnosprawnych, polskich artystów.



*„Postavenie umeleckého vzdelávania
a rozvíjanie nadania v školskom systéme“*

ROZVOJ TVŮRČÍ PŘEDSTAVIVOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

MARIE BAJNAROVÁ

Abstrakt: Mým záměrem je poukázat na důležitou roli učitele v procesu rozvoje tvůrčí představivosti u dětí předškolního věku. Učitelé v mateřských školách mají velkou čest být na samém počátku utváření celoživotního procesu kultivace lidské mysli. Dětem v mateřských školách by měla být otevřena cesta získávání výtvarných zkušeností přiměřených jejich věku. Svou pozornost jsem zaměřila na rozvoj schopností malých dětí prostřednictvím výtvarných aktivit. Také kladu důraz na jejich citový vývoj, na způsob dětského chápání vlastní osobnosti a podporu jejich představivosti. Abychom mohli rozvíjet dětskou tvůrčí představivost, musíme proniknout až do srdce dítěte a získat si jeho mysl. Výtvarné aktivity a motivace k tvorbě poskytují dětem příležitost, jak své myšlenky, emoce, dosavadní zkušenosti a fantazii přenést na výkres. Výtvarný artefakt se v té chvíli stane také prostředkem komunikace mezi dítětem a učitelem a dodá smysl tvorby pro duševní růst.

Abstract: My intention is to show the important role of teachers in the development of creative imagination in children of preschool age. Children in kindergartens schools should get art experience. The main theme is the development of skills of young children through art activities. Also important is the emotional development, understanding their personality and support their imagination. In order to develop a child's creative imagination, we have to look to the heart of a child. Art activities and motivation to creativity, give children the opportunity, to show their thought, emotions, experience and imagination. And also very important is that artwork helps to the communication between the teacher and the child.

Klíčová slova: Dítě předškolního věku, výtvarné aktivity, učitel v mateřské škole, tvůrčí představivost, tvořivost.

Key words: Preschooler, art activities, a teacher in kindergarten, creative imagination, creativity.

Úvod

Príspevek se zaměřuje na důležitou roli učitele v procesu rozvoje tvůrčí představivosti u dětí předškolního věku. Velký důraz je kladen na pojem tvořivost a výtvarný proces v mateřské škole. Tím, že vystavíme dítě tvořivé situaci, dáváme podnět k tomu, aby se rozvíjely jeho tvůrčí zkušenosti, a především umožníme rozvoj bohatého a nezapomenutelného dětství. Také pomocí tvořivého myšlení a výtvarné tvorby pokládáme základy pro celoživotní tvůrčí vyjadřování a to vše navíc obohacuje dovednost učení se něčemu novému. Dále se příspěvek konkrétně věnuje procesu formování dítěte předškolního věku, jak z hlediska psychologického, tak i z pedagogického. Tvořivost je někdy označována jako kreativita, ovšem toto označení nelze zaměňovat s talentem, schopností nebo s inteligencí, je to především myšlení, zkoumání, objevování a jedinečná představivost každého z nás. Zvláštní pozornost je směřována na osobnost pedagogického pracovníka v mateřské škole, podporu a možnosti rozvíjení tvůrčí představivosti. Nejen učitelka v mateřské škole, ale i rodič by měl poskytnout dítěti příležitost pro tvůrčí činnost, stačí jen podat dítěti pastelky a prázdný papír. Kreslení nebo jiná výtvarná činnost je stejně tak důležitá pro rozvoj předškoláka jako poznávání věcí kolem sebe, učení se návyků a pohybových aktivit apod. V tomto případě kreslení u malých dětí znamená radost z pohybu ruky. Většinou děti v mateřské škole kreslí, protože samy chtějí. Kreslení v nich vyvolává uspokojivý pocit. Jejich kresby jsou zcela spontánní, protože v nich ještě nehraje silná role vlastní ego. Můžeme tvrdit, že kresbou nebo malbou děti dokážou zachytit své duševní rozpoložení, ovšem toto emocionální podání má nevinný ráz a individuální přirozenost. Podle Reada (1967, s. 136) má být kreslení a výtvarná činnost svobodným projevem vlastního dětského já jako myšlení. Tato myšlenka by nás měla doprovázet při rozvoji tvořivosti. Tvořivost a vše, co s tímto pojmem souvisí, můžeme nalézt ve všech životních aspektech rostoucího dítěte. Tím se otevírají dveře k vlastnímu sebehodnocení a ke komunikaci, která je upředškolního dítěte také velmi důležitá.

Tvořivost a představivost dětí předškolního věku a prostor pro jejich rozvoj

Tvořivost

Když vám dítě představí svůj obrázek se slovy „podívej se, co jsem právě udělal“, většinou mu odpovíme „to je hezký obrázek“. V této chvíli bychom měli podchytit tvůrčí fázi dítěte a dodat „řekni mi něco o svém obrázku, co se ti na něm líbí?“. Měli bychom nechat dítě, aby samo zhodnotilo svůj výtvar a posunout jej dál tím, že ho budeme motivovat k dalšímu zpracování vlastní práce. Read (1967, s. 147) zdůrazňuje, že se dítě má tvořivě vyjadřovat pod něčím vlivem nebo vedením, ale tak, aby vytvářelo dílo pro sebe, my máme pouze sledovat jeho vlastní skryté cíle, nezávislost jeho činnosti adát mu prostor k seberealizaci.

Podle Uždila (2004, s. 105) je tvořivost přímo vázaná na lidskou osobnost, souvisí s myšlením i s chováním a je pochopením pro vše nové. Stejně tak vidí tvořivost Szobiová (2004, s. 17), která tvrdí, že tvořivost je znakem osobnosti a její podstata spočívá v motivaci, pokud je jedinec dobře motivovaný ke tvořivé činnosti, poté se může pokoušet tvořit neobvyklé a neočekávané produkty. Vančát (2007, s. 9) je toho názoru, že tvořivost je spjatá se sociálním životem, její hodnotou a předpoklady ke tvořivosti jsou dány právě jedinečným postavením každého z nás, se svou jedinečnou osobností, výchovou a vztahy k ostatním. Pojem tvořivost neboli kreativita pochází z latinského „creare“, tedy „tvořit, vytvořit, plodit“. Myšlenkový obsah slova „tvořit“ znamená uvádět něco nového na svět, dávat vznik něčemu atd.

Představivost

Bylo zmíněno, že výtvarná tvorba a především rozvíjení tvořivosti neodmyslitelně patří do programu mateřských škol. V dětské tvorbě si můžeme všimnout znaků a symbolů, kterými ztvárňují své představy a vlastní vidění světa. Výtvarné práce nám ukazují, jakým bohatým vnitřním životem děti žijí a jaký mají smysl pro představivost a fantazii. Proto je podstatné, abychom dokázali číst ve výtvarných projevech a symbolických obrazech malých autorů. Na dětských obrázcích nás na první pohled zaujme neobvyklá harmonie, obdivuhodné uspořádání motivů či znaků a snaha vystihnout své city. Svým výtvarným projevem, který se snaží zachytit na papír, nám dítě sděluje jakýsi vnitřní obsah svých představ, emocí, postojů a hodnot,

kteřé nejsou schopné říci jinak než výtvarným způsobem, neboť v tomto věku je dětská slovní zásoba zatím ve vývoji. „Obsahem dětských obrázků není jen výčet znaků, popis tématu, ale odraz vnitřní zkušenosti, která je citově zabarvená a velmi osobní.“ (Stadlerová, 2011, s. 8)

Naším cílem by mělo být naučit dítě vidět a vyhledávat působivé barevné nebo zajímavé kompozice, které by vystihovaly jejich obrazy v imaginacích. Měli bychom rozvíjet představivost z výtvarných stop, které umožňuje výtvarné médium (tužka, pastel, křída atd.). Rozvíjet dětskou představivost můžeme i za pomoci asociací a vyhledávání významů v náhodných tvarech za použití jednoduchých prostředků (odstřížky z novin, fotografie, různé předměty denní potřeby apod.).

Představivost u dětí můžeme „nastartovat“ už tím, že zvolíme přitažlivý námět a podáme úkol zajímavým motivačním způsobem. K navození představ nám dopomůže i relaxační uvolnění, při němž děti zavřou oči a my jim začneme povídat nějaký příběh či pohádku (viz obr. 1). Takové cvičení představivosti by nemělo být ani dlouhé, ani příliš krátké, sami odhadneme, kdy cvičení ukončit podle odpozorovaného soustředění dětí. Dítě by se mělo během odpočinku ponořit do svých myšlenek, kterým pak dá při tvorbě volný průběh (Slavíková, Slavík a Hazuková, 2000, s. 39).



Obr. 1 Pohádka o krtečkovi, 2014, dívka, 5 let, tuš, pastelky, vodovky, formát A4

Podpora a rozvoj tvořivosti

Tvořivost je možné podporovat především tak, že se zaměříme na tvůrčí proces více než na samotný produkt. Nikdy nesmíme lpět na dokonale krásném provedení výtvarů. Výsledky práce nejsou důležité, důležitý je proces zkoumání, experimentu a radost dětí z činnosti. Dítě se má při tvorbě cítit svobodně a má dovoleno dělat chyby, neboť díky chybám se naučí hledat nové způsoby nápravy svého výkresu a postupu práce. Měli bychom dítěti umožnit spontánně tvořit a hodnotit své dílo, naučit se přijímat kritiku a z toho všeho se má poučit. Především dospělý nesmí zasahovat do dětského výtvarného projevu, protože tak kouzlo dětského výtvaru ztrácí hodnotu. „Dětský projev má pouze tehdy plnou hodnotu, jestliže není napodobením nebo jestliže není pozměněn zásahem dospělých.“ (Uždil, 2004, s. 121) Pokud chceme rozvíjet tvůrčí představivost, musíme dětem dát prostor k volnému vyjadřování. Projděte se například s dětmi po louce, po lese, pozorujte přírodu a po návratu z procházky dejte na stůl papíry s pastelkami a vyzvěte děti k výtvarnému zpracování toho, co si z procházky zapamatovaly (viz obr. 2). Vhodným způsobem, jak podpořit dětskou tvořivost, je také technika koláže (viz obr. 3). V období předškolního věku by měla být dětská tvořivost podporována ze zásadního důvodu, že je hluboce zasažená do hry, spontaneity a experimentu, má se stát součástí vývoje a myšlení, ze kterého později dítě může čerpat.

Dítě by mělo mít možnost prozkoumat vlastnosti výtvarných materiálů a nástrojů, od akční malby přes kolektivní práci po modelování, a to bez zbytečných omezení (viz obr. 4). Také náměty, úkoly a požadavky by měly být přizpůsobeny předškolnímu věku. Děti by si měly vyzkoušet i netradiční techniky, které by je mohly zaujmout (viz obr. 5). Vyučující má respektovat neobvyklé nápady dítěte a společně s ním řešit jejich vizuální stránku.



Obr. 2 Co bych mohla potkat v lese, 2014, dívka, 3 roky, křída, formát A4



Obr. 3 Čert, 2013, dívka, 6 let, hra s geometrickými papírovými tvary, formát A4



Obr. 4 Zimní radovánky, 2013, kolektivní práce, 3-6 let, kresba, formát 80 cm × 70 cm

Je potřeba dát dítěti dostatek času k tomu, aby mohlo v klidu prozkoumat všechny možnosti a výrazové funkce výtvarných technik.



Obr. 5 Zima, 2014, chlapec, 4 roky, kresba zmizíkem, formát A4



Obr. 6 Můj domov, 2013, chlapec, 6 let, kresba, formát A4

Dalším zásadním faktorem pro rozvoj tvořivosti je atmosféra během výtvarného procesu. Pokud ve třídě bude vládnout tvůrčí, uvolněná nálada a radost z vlastních představ, dítěti se to vryje do paměti a poté bude rádo tvořit a učit se po celý život. Dbejme na to, aby dítě prostřednictvím tvorby zažívalo nezapomenutelné okamžiky a situace, ve kterých se bude cítit šťastně a spokojeně (viz obr. 6).

Vytvářejme takové podmínky ve třídě, jež budou příznivé pro výchovu a ovlivní celkový vývoj jedince. Mějme na paměti, že učitel mateřské školy působí silněji na dítě než učitel v dalších stupních vzdělávání. Slavíková (2000, s. 19) tvrdí, že neklid a chaos na počátku tvořivé práce nikdy neprospívá, naopak, vede k úzkostnému stavu a to tvořivost a soustředěnost utlumí. Pokud dítě nechce tvořit, nesmíme ho do činnosti nutit, dítě musí mít chuť k práci a naším úkolem je naladit ho na tvůrčí vlnu.

Závěr

Cílem rozvoje tvůrčí představivosti u dětí předškolního věku je, aby viděly věci nové a neobvyklé, aby skrze výtvarné činnosti dokázaly vyjádřit a vytvořit originální výtvary, které obohatí jejich zkušenosti a poznání. Nezapomínejme na významnou roli rozvoje tvořivosti v mateřských školách, neboť děti v tomto období jsou vnímavější a naším cílem je vést jejich vývoj tím správným směrem. Tvůrčí myšlení, představivost a relaxace při procesu tvorby patří mezi další složky, které dokážou silně působit na dětský projev. Prohlubovat a rozšiřovat v dětech fantazijní motivy, výtvarné technické dovednosti a estetické stránky umění budou mít vliv na jejich pozdější postoje, názory, a ovlivní tak jejich další nové zkušenosti. Příspěvek zdůrazňuje podněty ke tvorbě malých dětí a aby jejich tvůrčí proces vyučující i rodiče nerušili přesně danými pravidly a nesměřovali k dokonale krásným výtvarům. Je třeba mít na paměti, že neexistuje dokonalý výkres. Dítě má své představy a má je podat tvůrčím osobitým projevem tak, aby bylo ono samo spokojené s tím, co vytvořilo. Malé děti na výtvarné tvorbě přitahuje to, že smí svobodně objevovat, hrát si a experimentovat. Děti se při tvorbě setkávají s tajemstvím, hledají a učí se vytvářet nová výtvarná díla, ze kterých prožívají pocit úspěchu, ale i pocit zklamání z nezdaru a naším cílem je umožnit jim zažít pestré pocity doprovázené tvůrčí představivostí.

Literatura

- READ, H. 1967. Výchova uměním. Praha : Odeon, 1967. 424 s. ISBN 01-521-67.
- UŽDIL, J. 2004. Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Praha : Portál, 2004. 128 s. ISBN 80-7178-599-7.
- SZOBIOVÁ, E . 2004. Tvořivost: od záhady k poznání. Bratislava : STIMUL, 2004. 371 s. ISBN 80-88982-72-3.
- VANČÁT, J. 2007. Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu. Praha : EduArt o.s., 2007. 38 s. ISBN 978-80-86783-20-8.
- STADLEROVÁ, H. 2011. Východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání. Brno : Masarykova univerzita, Pdf, 2011. 136 s. ISBN 80-210- 5732-6.
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. 2000. Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha : Univerzita Karlova, 2000. 169 s. ISBN 80-7290- 016-1.

Kontaktní údaje:

Mgr. BcA. Marie Bajnarová
Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU, Poříčí 7, Brno
e-mail: marie.bajnarova@seznam.cz

ROZVOJ NADÁNÍ V PROSTOROVÉ TVORBĚ BUDOUCÍCH UČITELŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

DEVELOPING TALENT IN THE SPATIAL DEVELOPMENT OF FUTURE ART TEACHERS AT THE ELEMENTARY SCHOOL

MILAN CIESLAR

Abstrakt: Příspěvek se věnuje problematice potřebnosti nadání studentů při práci v prostoru na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě. Reflektuje také poznatky z výuky prostoru na Základní umělecké škole Bedřicha Smetany v Karvině a uvádí je do spojitosti. Vyvozuje obecné pohledy na danou problematiku, které vycházejí ze současné společnosti a školského systému.

Abstract: The paper deals with the issue of the need for gifted students at work in the area of the Department of Art Education Faculty, University of Ostrava. Also reflects the knowledge of teaching space at the Art School of Bedřich Smetana in Karvině and places them in the context. Draws general views on the issue, which are based on contemporary society and the education system.

Klíčové slová: Prostorové nadání, studenti, školní systém.

Key words: Spatial talent, students, school system.

Nadání by mělo být nedílnou součástí schopností budoucích učitelů výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy, ale i učitelů výtvarné výchovy obecně. Mám na mysli výtvarné nadání. Ve své výuce se studenty rozvíjím vizuální a prostorové nadání. Dr. Howard Gardner ho řadí do jedné ze sedmi oblastí lidské inteligence. Kromě nadání pro jednání s lidmi, pohybové nadání, jazykové nadání, emoční a duchovní nadání, hudební nadání, logické nadání se vizuální a prostorové nadání stává nedílnou součástí těchto sedmi oblastí inteligence. Každý člověk má nejméně jednu z nich.

U studentů výtvarné výchovy předpokládáme, že budou mít nadání pro vizuální a prostorovou tvorbu. V tomto příspěvku se chci zamyslet nad problémem připravenosti a následným rozvojem prostorového nadání studentů výtvarné výchovy.

Vždy předpokládám, že studenti ze středních škol, kteří přicházejí do ateliéru sochařství v prvním ročníku na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě, budou nadání pro prostorovou práci a budou mít nějakou zkušenost i ze základní školy. Zkušenosti s tímto typem výtvarných prostorových aktivit jsou mizivé. A přitom by se daly podpořit výcvikem, vzděláním a zkušenostmi, prožitky z těchto výtvarných prací.

Proto se snažím výukou v ateliéru sochařství podpořit jejich schopnosti pro prostorové přemýšlení jak v rovině témat, tak i materiálů.

Na základě praktických zkušeností stavím výuku na praktické prožitku z prostorové tvorby. Zadávám témata, která na začátku jejich prostorové tvorby nejsou příliš náročná, aby neodradily při jejich práci. Snažím se i pomocí snadno dostupných materiálů jako jsou plasty, papír, dráty atp. vzbudit zájem o tyto činnosti, aby pak došlo v budoucnu k výuce prostoru dětí na základních školách. Studenti mají v praxi úspěch ve výtvarných prostorových aktivitách s dětmi. K tomu, aby se stali kompetentními v těchto činnostech, čerpám také ze své externí výuky na Základní umělecké škole Bedřicha Smetany v Karvině.

Vedu tam skupiny dětí, kteří odpovídají věkově druhému stupni základní školy. Mé zkušenosti s těmito dětmi mluví o tom, že ochotně pracují v prostoru a využívají netradiční prostorové materiály k tomu, aby se osobitě vyjádřili. Velmi je zaujala práce na zvířatech, které vytvořili pomocí balícího papíru a lepicí pásky. Kromě klasické práce v keramické dílně, ochotně tvoří a celoročně se chtějí vracet k papíru a lepicí pásce. Je to i tím, že je to práce nenáročná, dobře se dá opravovat a předělávat a objekty mohou být větších rozměrů i zcela komorního charakteru. Téma zvířat, města a figur je prozatím dostatečné.

U dětí se tak prohlubuje prostorové nadání pro jejich budoucí studium a profesi. Převádějí své myšlenky do trojrozměrného prostoru a mají radost z těchto činností. Domnívám se, že je to malý počín pro jejich budoucí studium architektury, učitelství výtvarné výchovy, choreografie, sochařství, letectví, obecně zkoumání atd.

Budoucí učitelé výtvarné výchovy mají schopnost ovlivnit mnoho dětí, které budou v budoucnu pracovat v různých zařízeních, kde se předpokládá prostorové nadání. Snažím se své studenty na katedře výtvarné výchovy ovlivnit, aby rádi rozvíjeli prostorové nadání dětí.

Není to zcela jednoduché, ale v mnoha případech vidím, zaujetí a zájem o danou problematiku. Podporuji jejich snahu vyniknout a originálním způsobem uchopit téma a na základě jednoduchých a snadno dostupných materiálů vytvořit osobitý objekt.

Cesta prožitku z vlastní prostorové tvorby je nejlepším předpokladem k tomu, aby studenti mohli rozvíjet své prostorové nadání a stali se tak kompetentními k výuce prostoru a rozvíjeli prostorové nadání svých budoucích žáků.

Kontaktné údaje:

Mgr. Milan Cieslar PhD.

PdF OU v Ostravě, Československá 16, Ostrava

e-mail: milan.cieslar@osu.cz

AKTUÁLNE TRENDY V HODNOTENÍ UMELECKO-VÝCHOVNÝCH PREDMETOV

CURRENT TRENDS IN THE EVALUATION OF ARTS-EDUCATIONAL COURSES

LUJZA KOLDEOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou hodnotenia umelecko-výchovných predmetov s dôrazom na aktuálne trendy v hodnotení, ktoré navzájom porovnáva z rôznych hľadísk. Uvádza základné kritériá vo vzťahu k hodnoteniu umelecko-výchovných predmetov a vychádzajúc zo špecifik umelecko-výchovných predmetov hľadá odpovede na základné otázky vo vzťahu k hodnoteniu.

Abstract: The article deals with the evaluation of arts-educational courses with perspective of current trends in evaluation, which compares each other from different perspectives. The article describes the criteria of evaluation of arts-educational courses and based on the specifics of arts-educational courses is searching answers to fundamental questions of evaluation.

Kľúčové slová: hodnotenie, kritériá hodnotenia, druhy hodnotenia, umelecko-výchovné predmety

Key words: evaluation, evaluation criteria, types of evaluation, art-educational courses

Nakreslite obrázok prírody. Zuzka zoberie farbičky a veselo kreslí. Čo na tom, že oblohu nakreslila žltú, trávu modrú, strom červený. Má radosť z kreslenia, nemá žiadne obavy a naplno využíva svoju bohatú fantáziu na rozdiel od Janky, ktorá smutne sedí nad prázdny výkresom a vidno, že usilovne rozmýšľa, ako začať. Ako nakresliť strom? Aký strom? Kde nakresliť strom? Vpravo, vľavo, do stredu? Akú farbu má lúka? Janka je neistá, uvažuje: „Bude sa môj obrázok učiteľke páčiť? Akú známku dostanem?“

Čo hodnotiť v umelecko-výchovných predmetoch? Kreativitu? Čo najvernejšie zobrazenie skutočnosti? Záujem? Motiváciu? Originalitu? Aké kritériá sú pri hodnotení relevantné? Ako hodnotiť výtvarné aktivity? Známkou, slovným komentárom alebo bodmi na škále? V kontexte týchto úvah si kladieme dve základné otázky: ČO hodnotiť a AKO hodnotiť?

Hodnotenie žiaka je integrálnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu, má rôzne ciele a plní viaceré funkcie. Hodnotenie výrazne vplýva na psychiku žiakov, ovplyvňuje ich správanie a konanie, pôsobí na ich emocionálnu stránku. Veľmi ovplyvňuje aj sebahodnotenie a sebahodnotenie žiakov a formuje ich vzťah k hodnotenej činnosti a tiež ku škole. Hodnotenie môže žiaka motivovať, povzbudiť do ďalšej činnosti, ale na druhej strane ho môže aj demotivovať. Tieto skutočnosti by mal každý učiteľ, zvlášť učiteľ umelecko-výchovných predmetov, ktoré sú z viacerých hľadísk špecifické, pri hodnotení brať do úvahy.

Hodnotenie má v prvom rade funkciu pozitívne motivovať žiaka a usmerniť jeho osobnostný vývoj. Pri hodnotení žiaka sa odporúča preferovať hodnotenie na základe individuálneho vzťahového rámca, t.j. hodnotiť žiaka komparáciou s jeho vlastným predchádzajúcim výkonom v priebehu času na rozdiel od sociálneho vzťahového rámca, t.j. porovnávania výkonu žiaka s výkonom iných žiakov.

Hodnotenie každého predmetu má svoje osobitosti. Umelecko-výchovné predmety sú špecifickými predmetmi, a z toho vyplývajú aj špecifické prístupy k ich hodnoteniu. V tradičnom chápaní znamená hodnotenie kvantitatívne meranie výkonu. Zamýšľame sa nad tým, ako hodnotiť napríklad výtvarné aktivity žiaka, pretože vnímanie, prežívanie, interpretácia a umelecké vyjadrovanie sú závislé od individuálnych vlastností a podmienok každého žiaka a možnosť ich kvantifikácie a objektivizácie je do istej miery obmedzená. Predpokladá sa, že práve mohol byť jeden z dôvodov nehodnotenia predmetu výtvarnej výchovy na základných školách v SR. V rámci novej koncepcie vyučovania výtvarnej výchovy na základnej škole sa v kontexte obsahovej prestavby školstva zaviedlo hodnotenie a klasifikácia žiaka na výtvarnej výchove známkami (Čarný et al, 2009).

Čo hodnotiť?

Výtvarná výchova má ako umelecko-výchovný predmet viaceré špecifiká, ktoré ju odlišujú od iných predmetov. Základom výtvarných činností je tvorivé vyjadrenie sa žiaka, jeho vlastná subjektívna interpretácia skutočnosti. Učiteľ výtvarnej výchovy by nemal hodnotiť len výsledok výtvarnej činnosti, ale celý proces a prístup žiaka v rámci tohto procesu.

Kritériá hodnotenia v predmete výtvarná výchova sú koncipované širokospektrálne v súlade s ročníkovými kompetenciami. Dôraz sa kladie na hodnotenie nasledovných aspektov (Čarný et al, 2009):

1. Vytváranie postojov: prístup žiaka k výtvarným činnostiam z hľadiska tvorivosti, originality, záujmu o činnosti, ochotu spolupracovať, schopnosť sebahodnotenia i hodnotenia iných.

2. Získavanie zručností a spôsobilostí: patria sem technické zručnosti, formálne zručnosti, mentálne spôsobilosti, napríklad rozvoj predstavivosti a fantázie, alebo výtvarné myslenie žiaka, napríklad návrh vlastných tém, koncepcií, schopnosť analyzovať a syntetizovať apod.

3. Získavanie vedomostí: znalosti oblastí vizuálnej kultúry a výtvarného umenia, pochopenie výtvarného diela a schopnosť jeho interpretovania, znalosť a schopnosť používania materiálov a výtvarných techník.

4. Schopnosť realizácie výsledného artefaktu: učiteľ by mal pri hodnotení vedieť vhodne odlíšiť tvorivosť od technickej zručnosti žiaka. Môže sa stať, že tvorivý žiak nebude mať potrebnú technickú zručnosť na vyjadrenie sa. Z tohto dôvodu je vhodné mať k dispozícii dostatočne širokú škálu hodnotenia na základe jednotlivých aspektov. (Čarný et al, 2009)

V kontexte týchto súvislostí je zrejmé, že pri hodnotení výtvarných činností sa kladie väčší dôraz na hodnotenie proces umeleckej tvorby ako na samotný výsledok výtvarnej aktivity žiaka.

Ako hodnotiť?

Základnou formou hodnotenia umelecko-výchovných predmetov by mal byť osobný rozhovor učiteľa so žiakom, v ktorom učiteľ žiakovi poskytne citlivú, osobnostnú a veku primeranú, analyticky podloženú spätnú väzbu o rôznych aspektoch jeho umeleckej činnosti. Je ideálne, ak učiteľ umožňuje žiakom sebahodnotenie vlastnej činnosti. (Čarný et al, 2009)

Druhy hodnotenia umelecko-výchovných predmetov

Hodnotenie žiaka môže učiteľ vyjadriť rôznymi formami. Na Slovensku sa v súčasnosti najčastejšie hodnotí známami. V súvislosti s humanistickou orientáciou výchovno-vzdelávacieho procesu sa v súčasnosti stále viac diskutuje o nahradení, resp. doplnení známok inými formami hodnotenia. Výhodou alternatívnych foriem hodnotenia je, že sú komplexnejšie, umožňujú hodnotiť viaceré stránky žiakovej osobnosti a konkrétnejšie popisujú pokrok žiaka.

V rámci EÚ sa najčastejšie uplatňuje slovné hodnotenie, portfólio, kniha hodnotenia, hodnotiace rozhovory, hodnotiace správy alebo sebahodnotenie žiakov.

Známky

Základom hodnotenia známami je porovnávanie výkonu žiaka s výkonom jeho spolužiakov alebo s vopred stanovenou normou. Pomocou známky môže učiteľ ohodnotiť množstvo a kvalitu osvojených vedomostí, prezentáciu projektu, výsledok výtvarnej činnosti, ale známka vo forme čísla nevypovedá o celej šírke učebných výsledkov alebo správania žiakov. Odborníci, učitelia z praxe i rodičia majú na známkovanie rozdielne názory. Na jednej strane kritici známkovania argumentujú negatívnymi účinkami známok na osobnosť žiaka. Tvrdia, že známku učitelia často používajú ako nástroj na udržanie disciplíny v triede. Týmto zákonite demotivujú žiakov od učenia a zároveň sa zhoršuje aj vzťah žiakov k učiteľovi i škole. (Gavora, 2010)

Hodnotenie známami má svoju hlboko zakorenenú tradíciu v predstavách niektorých rodičov, učiteľov i samotných žiakov. Mnohým rodičom i žiakom známka poskytuje zrozumiteľné vyjadrenie na rozdiel od iných foriem, napr. slovného hodnotenia, pri ktorom im chýba exaktné ohodnotenie výsledkov. Uvádzajú, že slovné hodnotenie pochopia niektoré deti len s pomocou rodičov, pričom niekedy je však aj pre samotných rodičov ťažké pochopiť dané formulácie. Z pohľadu učiteľa je slovné hodnotenie náročnejšie, pretože musí formulovať presné a výstižné charakteristiky žiakov, čo mnohí učitelia nevediarobiť, prípadne ich to príliš zaťažuje. (Sandner, 2008)

Podľa zástancov známkovania predstavujú známky pre mnohých žiakov veľmi silný motivačný faktor a ich odstránenie by mohlo viesť k mnohým problémom, napr. žiaci by sa prestali učiť.

Slovné hodnotenie

Slovné hodnotenie predstavuje komplexný verbálny opis stavu rozvoja osobnosti žiaka. Z hľadiska vplyvu na dieťa je slovné hodnotenie k dieťaťu láskavé a snaží sa napomôcť jeho všestrannému rozvoju. (Gavora, 2010)

Slovné hodnotenie na rozdiel od známky poskytuje učiteľovi pri hodnotení umelecko-výchovných predmetov väčší priestor na individuálny prístup k žiakom, umožňuje vyjadriť a konkrétne popísať, v čom je žiak dobrý a poukázať na to, v čom by sa mal zlepšiť. Prostredníctvom bohatého repertoáru slovných vyjadrení má učiteľ možnosť informovať žiaka o jeho silných stránkach s prihliadnutím na rozsah jeho vedomostí, individuálne zručnosti a schopnosti, snahu, záujem a prístup k povinnostiam. Pozitívom je, že v prípade potreby môže učiteľ na záver aj pedagogicky taktne a veľmi citlivo poukázať na žiakove slabšie stránky, resp. nedostatky a naznačiť mu smer vývoja a uviesť možnosti nápravy so zreteľom na jeho individuálne schopnosti. Uplatňuje sa tu teda predovšetkým individuálny vzťahový rámec hodnotenia. (Kahl, 2006)

Cieľom slovného hodnotenia je popísať pokrok žiaka v jednotlivých oblastiach, povzbudiť a motivovať ho do ďalšej činnosti bez porovnávania jeho výkonov s inými žiakmi. Ako uvádza Gavora (2010) pri slovnom hodnotení sa žiak snaží o čo najlepší osobný výkon a nepociťuje žiadne obavy z prípadného neúspechu, znižuje sa tlak na výkon, žiak prežíva na vyučovaní menej strachu a stresu, pretože mu nehrozí zlá známka. Táto situácia zároveň vytvára priaznivejšiu a pozitívnejšiu klímu na vyučovaní.

Výhody slovného hodnotenia pri porovnaní so známami spočívajú v tom, že poskytuje súhrnnejšie a flexibilnejšie hodnotenie viacerých stránok osobnosti žiaka, nepôsobí stresujúco a má výrazný motivujúci účinok. Slovné hodnotenie má väčšiu výpovednú hodnotu ako známka vzhľadom na to, že obsahuje konkrétne vyjadrenie toho, čo žiak zvládol a uvádza tiež informácie o úrovni zvládnutia danej činnosti.

Z hľadiska pedagogických predpokladov učiteľa je slovné hodnotenie náročnejšie ako udelenie známky, pretože kladie zvýšené nároky na diagnostické schopnosti učiteľa a vyžaduje si výraznú mieru jeho kreativity. Vzhľadom na to, že pri slovnom hodnotení je potrebná formulácia presných a výstižných charakteristík žiakov, je to pre mnohých učiteľov náročné, alebo ich to príliš zaťažuje.

Jednotlivé školy uplatňujú slovné hodnotenie buď v zmysle náhrady známky, iné používajú tento typ hodnotenia spolu so známou, v tomto prípade predstavuje slovné hodnotenie doplnenie známkovania.

Portfólio

Portfólio je prehľadný súbor najrôznejších dokumentov a výsledkov umelecko-výchovných činností žiaka, ktoré slúžia na komplexné zhodnotenie jeho výkonov. Portfólio sa môže realizovať vo vytlačenej podobe alebo aj vo forme CD. Obsah portfólia môže byť rôznorodý, napríklad v rámci výtvarnej výchovy môže portfólio obsahovať výsledky výtvarnej aktivity žiakov ako výtvarné diela, projekty, referáty, testy, sebahodnotiace záznamy a iné texty súvisiace s výtvarnými činnosťami žiaka.

Portfólio môže učiteľ organizovať podľa jednotlivých tém alebo súhrnne po prebratí všetkých tém. Cieľom portfólia je zachytiť umelecký vývoj žiaka a jeho premeny z hľadiska času. Znaky kvalitného portfólia sú definované nasledovne:

Komplexnosť – portfólio obsahuje viaceré hodnotiace dokumenty.

Rozmanitosť – portfólio by malo obsahovať viaceré dokumenty rôzneho charakteru, aby na ich základe učiteľ vedel posúdiť pokrok žiaka.

Dlhodobosť – portfóliové dokumenty by mali tvoriť výber umeleckých prác alebo iných dokumentov žiaka za dlhšie časové

obdobie, minimálne za jeden školský rok. Je vhodné, ak sa dokumenty v portfóliu uchovávajú počas celého štúdia, pretože vtedy poskytnú komplexný obraz o žiakovi. (Sommerauer, 2008)

Pozitívom portfólia je skutočnosť, že o jeho obsahu nemusí rozhodovať len samotný učiteľ, ale môže to byť spoločné rozhodnutie učiteľa i žiaka, prípadne môže rozhodnúť žiak. V tomto prípade samotný žiak realizuje analýzu a výber vlastných najreprezentatívnejších prác, čím vlastne samostatne určuje obsahovú stránku portfólia a v kontexte sebahodnotenia a posudzuje kvalitu svojej práce.

Hodnotenie pomocou portfólia umožňuje žiakom, učiteľom i rodičom neustály dynamický prístup k hodnoteniu a stálu spätnú väzbu. Z hľadiska samotného žiaka má portfólio výrazný motivačný účinok, pretože žiak môže sledovať svoj vývin a premeny v časovom slede. (Sommerauer, 2008)

Okrem mnohých výhod, ktoré portfólio ako netradičný hodnotiaci nástroj prináša, má podľa názoru učiteľov aj isté negatíva. Mnohí učitelia nemajú s portfóliom žiadne skúsenosti a považujú ho za časovo náročný hodnotiaci nástroj. Podobne aj mnohí rodičia môžu mať námietky voči tomuto hodnotiacemu nástroju. V tomto kontexte je vhodné, aby učitelia oboznámili aj rodičov o hodnotení prostredníctvom portfólia s vysvetlením, že rodičia tak môžu získať autentický obraz o svojich deťoch vo vzťahu k výkonom a iným aspektom ich školského života. Súčasť portfólia môžu tvoriť aj komentáre rodičov k umeleckým produktom žiakov. (Sommerauer, 2008)

V súčasnosti sa na slovenských školách portfólio veľmi nevyužíva na rozdiel od zahraničných škôl. Na Slovensku sa hodnotenie na základe portfólia najviac uplatňuje na vysokých školách v rámci záverečného hodnotenia. Výhodou portfólia je možnosť jeho kombinovania s tradičným hodnotením.

Bodové hodnotenie

Na niektorých zahraničných školách, napr. v Nemecku sa pri posudzovaní výkonov žiakov uplatňuje kombinácia známok a bodového hodnotenia. Túto reformu hodnotiaceho systému v Nemecku si vyžiadala aktuálna situácia, pretože nielen podľa odborníkov, ale hlavne zo skúseností učiteľov z praxe vyplynulo, že stupnica známok nepostačuje na dostatočné rozlíšenie výkonov žiakov. (Kahl, 2006)

Bodový systém hodnotenia v kombinácii sa uplatňuje v Nemecku na vybraných základných školách od 4. ročníka, pričom na vysvedčení majú žiaci body od 0 do 90. Na základe priloženej tabuľky sa môže „priradiť“ k bodom príslušná známka. Význam takéhoto opatrenia spočíva podľa odborníkov v tom, že učiteľ môže ohodnotiť výkony žiakov oveľa diferencovanejšie ako klasickým známkovaním. „Prepočítavacia tabuľka“ bodov na známky závisí od typu školy, iná je napríklad na základných školách, iná na stredných školách, pričom diferencie sú aj v rámci jednotlivých typov stredných škôl.

Znamená to, že ak, napríklad žiak na „Hauptschule“ získa 55 bodov, zodpovedá tento počet bodov známke „1“, avšak na „Realschule“ to predstavuje známku „3“ a na gymnáziu by získal dokonca „4“. Význam takéto porovnania spočíva okrem iného aj v tom, že umožňuje žiakovi zistiť svoju pozíciu v rámci rôznych typov škôl. (Kahl, 2006)

Kniha hodnotenia

Kniha hodnotenia ako forma hodnotenia sa využíva hlavne na školách v zahraničí. Kniha hodnotenia má formu tabuľky a obsahuje konkrétne učebné ciele pre konkrétny predmet, pričom tieto učebné ciele sú rozdelené na hodnotenie jednotlivých čiastkových aspektov. Konkrétne napríklad pre výtvarnú výchovu môže obsahovať hodnotenie výtvarnej zručnosti, fantázie, výtvarného myslenia apod. Podľa potreby sa môže uviesť aj stupeň ovládania konkrétnej činnosti. Keď žiak daný cieľ dosiahne, zaznačí sa splnenie cieľa do príslušnej tabuľky. V prípade, že žiak istý cieľ nedosiahol, má možnosť snažiť sa o jeho dosiahnutie neskôr. Výhodou tejto formy hodnotenia je, že žiaci majú neustále prehľad o vlastných dosiahnutých a splnených cieľoch, ako aj o svojich prípadných nedostatkoch v konkrétnej oblasti.

Kniha hodnotenia ako hodnotiaci nástroj je veľmi flexibilná, učiteľ ju môže podľa potreby modifikovať, resp. inovovať v zmysle stanovených požiadaviek. Na školách využívajúcich tento typ hodnotenia žiaci dostávajú na konci školského roka „knihu hodnotenia“ podobne ako vysvedčenie a tiež sa realizuje záverečný rozhovor medzi rodičmi, učiteľom a žiakom, ktorý vychádza z výsledkov „knihy hodnotenia“ (Sommerauer, 2008).

Sebahodnotenie

Sebahodnotenie žiaka sa realizuje väčšinou v troch postupných krokoch. Na začiatku sa hodnotí samotný žiak, potom ho ohodnotí spolužiak a na záver nasleduje hodnotenie učiteľom. Pri hodnotení by sa mal hodnotiť nielen výsledok umeleckej aktivity žiaka, ale aj priebeh umeleckej tvorby, prípadne projekt, referát a i. Učiteľ by mal pri záverečnom hodnotení porovnať sebahodnotenie žiaka s hodnotením spolužiakmi a jeho vlastným hodnotením a vytvoriť záverečné zhodnotenie.

Záver

Napriek skutočnosti, že každá krajina má určité špecifiká pri hodnotení žiakov spoločným znakom je skutočnosť, že hodnotenie v akejkoľvek krajine patrí medzi jednu z najzložitejších a najcitlivejších stránok výchovno-vzdelávacieho procesu. V týchto súvislostiach treba mať zvlášť na pamäti, že hodnotenie výrazne vplýva na osobnosť žiaka a determinuje jeho vzťah k predmetu, k učeniu sa, k učiteľovi i ku škole. Z tohto vyplýva, že každé hodnotenie malo byť pre žiaka zážitkom a pozitívnu motiváciou do budúcnosti.

Hodnotenie na Slovensku je v súčasnosti zabezpečované Metodickým pokynom č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy. Hodnotenie na základných školách sa môže realizovať: klasifikáciou, slovným hodnotením alebo ich kombináciou. V prípravnom, nultom a prvom až štvrtom ročníku sa realizuje štvorstupňové slovné hodnotenie. Pri kombinovanom spôsobe, teda hodnotení známkou a slovným hodnotením súčasne sa výsledky niektorých vyučovacích predmetov vyjadrujú

známkami a iné slovne. O spôsobe hodnotenia jednotlivých vyučovacích predmetov rozhodne riaditeľ školy po prerokovaní v pedagogickej rade. (Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy)

Alternatívne formy hodnotenia sú síce z pohľadu učiteľa náročnejšie ako tradičné hodnotenie známkami, ale pre žiakov sú oveľa väčším prínosom. Majú pozitívny vplyv na osobnosť žiakov, sú komplexnejšie a pružnejšie, pretože hodnotia nielen výsledok, ale konkretizujú aj ďalšie významné aspekty, napríklad snahu, záujem a motiváciu žiaka.

V týchto súvislostiach považujeme za dôležité, aby žiak každé hodnotenie umelecko-výchovných predmetov vnímal ako usmernenie svojho osobnostného vývoja, ako určitú stimuláciu a pozitívnu podporu smerom do budúcnosti.

Známky by nemali byť jedinou formou hodnotenia umelecko-výchovných predmetov. Myslíme si, že aj tu, podobne ako aj v iných oblastiach výchovy a vzdelávania, platí zásada „všetko s mierou“ a základom by mal byť kompromis, napríklad spojiť známku s doplnujúcou formou hodnotenia napr. so slovným hodnotením, resp. komentárom.

Literatúra:

ČARNÝ, L. - FERLIKOVÁ, K. - FISCHER, D. - MUDROCH, M. 2009. *Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu predmetov výtvarná výchova a výchova umením na základnej škole*. Štátny vzdelávací program – výtvarná výchova. Bratislava: ŠPÚ, 2009.

GAVORA, P. 2010. *Akí sú moji žiaci?* Nitra: Enigma Publishing, 2010. 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.

KAHL, R. 2006. *Schlechte Zensur für die Noten*. In: Die Zeit, 14.06.2006.

LAU, J. 2006. *Kinder wollen Noten*. In: Die Zeit, 29.06.2006 <http://www.zeit.de/2006/27/Titel-Schulnoten-27> [citované 20.02.2014]

MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáku a studentu*. Praha: Portál, 1998.

SANDNER, A. 2008. *Schule ohne Noten*. In: <http://www.geo.de/GEOlino/mensch/55260.html> [citované 20.02.2014]

SOMMERAUER, S. - STARZER, M. - TEML, M. 2011. *Noten – nicht zu ersetzen?* In: <http://www.stangl.eu/psychologie/entwicklung/noten.shtml> [citované 18.02.2014]

Kontaktné údaje:

PaedDr. Lujza Koldeová, PhD.

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského, Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: koldeova@fedu.uniba.sk

ROZVÍJANIE LITERÁRNEHO NADANIA ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

WRITING SKILL DEVELOPMENT OF YOUNG SCHOOL PUPILS

BRIGITA LEHOŤANOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá tvorivým písaním ako prostriedkom rozvíjania literárneho nadania žiakov mladšieho školského veku. Poukazuje na dôležitosť prezentovania tvorby detských autorov.

Abstract: Our paper deals with creative writing as means of development of literary talent among young school pupils. It also points out to importance of presenting the children's literary production.

Kľúčové slová: tvorivo-humanistická výchova, dieťa mladšieho školského veku, komunikačná kompetencia, stratégie tvorivého vyučovania, tvorivé písanie, rozvoj literárneho nadania

Key words: creative humanistic education, young school pupils, communicative competence, creative teaching strategies, creative writing, development of literary talent

Úvod

Školská reforma na Slovensku vychádza z koncepcie tvorivo-humanistickej výchovy, ktorá patrí k personalistickým teóriám. Jej cieľom je rozvoj osobnosti tak po stránke kognitívnej, ako aj nonkognitívnej. Štátny vzdelávací program vymedzuje 70% učiva. Školy majú možnosť určiť vo svojom školskom vzdelávacom programe 30% učiva. Vytvára sa priestor na individuálny prístup k žiakom, na výber účinných metód a foriem práce, na uplatňovanie stratégií tvorivého vyučovania a humanistickej výchovy. Štátny vzdelávací program pre prvý stupeň základnej školy (2008, s.7) „považuje za kľúčové rozvíjať: komunikačné spôsobilosti, matematickú gramotnosť a gramotnosť v oblasti prírodných vied a technológií, spôsobilosti v oblasti digitálnej gramotnosti (informačno-komunikačné technológie), spôsobilosti učiť sa, riešiť problémy, ďalej sú to osobné, sociálne a občianske spôsobilosti, spôsobilosť chápať kultúru v kontexte a vyjadrovať sa prostriedkami danej kultúry.“ Tie isté kompetencie vymedzuje i ISCED 1 – Primárne vzdelávanie: Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním. „Pri plnení cieľov edukácie je nevyhnutné rešpektovať vekové a osobnostné špecifiká žiakov. Osobnosť sa rozvíja činnosťami. K činnostiam komplexne rozvíjajúcim osobnosť patrí aj tvorivé písanie. V najväčšej miere však tvorivé písanie rozvíja komunikačnú kompetenciu.

Komunikačná kompetencia

Komunikačnú kompetenciu chápeme ako súhrn predpokladov, vlastností, vedomostí človeka, ktoré sú potrebné na používanie primeraných jazykových a mimojazykových prostriedkov v komunikačných situáciách so zreteľom na kultúrne zvyklosti a na osobnosť príjemcu tak, aby bol dosiahnutý komunikačný zámer. Je dôležité naučiť sa recipovať i produkovať reč v ústnej i v písomnej podobe. Treba venovať pozornosť všetkým komunikačným zručnostiam: čítaniu, písaniu, hovoreniu aj počúvaniu. Komunikačná spôsobilosť má vplyv i na iné spôsobilosti. Napríklad aj na spôsobilosť učiť sa. Ako dokazujú výskumy čitateľskej gramotnosti, naši žiaci majú problémy porozumieť textu, ktorý čítali. Majú ťažkosti použiť poznatky z textu. Najmä ak ide o úlohy zamerané na vyššie poznávacie procesy, úspešnosť riešenia je veľmi malá. Ťažkosti s porozumením počutému textu môžu spôsobovať problémy pri chápaní výkladu učiteľa. Ťažkosti v produkovani textu v písomnej alebo ústnej podobe ovplyvňujú prezentáciu vedomostí žiakov. Komunikačná kompetencia je dôležitá nie len zo študijných dôvodov. Je nevyhnutným predpokladom úspešnej interakcie s inými ľuďmi. Často dochádza k nedorozumeniu, lebo máme problémy s porozumením tomu, čo nám chce hovoriaci povedať, čo je jeho komunikačným zámerom. Úlohy zamerané na porozumenie by sa nemali viazať len na čítanie textu. Dôvodom neporozumenia môže byť aj nevhodne sformulovaný ústny prejav. Dochádza k tomu z rozličných dôvodov. Jedným z nich je aj problém s pretransformovaním vnútornej reči do vonkajšej reči. Vnútorná reč je redukovaná, nemá komunikačnú funkciu. Vonkajšia reč túto funkciu má. Vyžaduje si preto presnejšiu formuláciu a usporiadanie myšlienok. Vonkajšou rečou vyjadrujeme svoje myšlienky navonok, a to vo zvukovej podobe (hovorená reč) alebo v písomnej podobe (písaná reč). V hovorenej reči uplatňujeme parajazykové výrazové prostriedky, a to zvukové aj vizuálne, ktoré pomáhajú hovoriacemu presnejšie sa vyjadriť. K zvukovým prostriedkom patrí frázovanie, intonácia, slovný a vetný prízvuk, funkčná modulácia sily, tempa, výšky a farby hlasu. Z vizuálnych prostriedkov využíva hovoriaci mimiku a gestá, celkovú pozíciu tela. Písaná reč zvukové prostriedky nevyužíva. Z vizuálnych prostriedkov využíva typ, veľkosť, farbu písma, celkové grafické usporiadanie textu. Písaná reč si v porovnaní s hovorenou rečou vyžaduje dôkladnejšie formulovanie myšlienok, presnejšie zostavovanie textu. Písaná reč je preto pre pisateľa i pre čitateľa náročnejšia. Z tohto dôvodu má vo vyučovaní dôležitú úlohu tvorivé písanie. V našom príspevku: Prečo využívať tvorivé písanie? (ktorý sme odprezentovali v zborníku *Kreatívne vzdelávanie* v roku 2013) sme sa podrobnejšie zaoberali tým, ako tvorivé písanie rozvíja osobnosť. V tomto príspevku by sme chceli upozorniť na potrebu venovať väčšiu pozornosť tvorivému písaniu nadaných detí.

Nadané dieťa

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní vymedzuje v § 2 písm. j) a q) dieťa, resp. žiaka s nadaním ako dieťa (žiaka) so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby musia byť diagnostikované zariadením výchovného poradenstva a prevencie (§ 2 písm. j). Podľa § 103 ods. 1 sa výchova a vzdelávanie žiakov s nadaním uskutočňuje v školách so zameraním na rozvoj

- a. intelektového nadania detí a žiakov
 1. všeobecného intelektového nadania,
 2. špecifického intelektového nadania,
- b. umeleckého nadania detí alebo žiakov,
- c. športového nadania detí alebo žiakov.

Deti, ktoré v kognitívnom vývine výrazne predstihujú rovesníkov, patria k dvom percentám detí s najlepším skórovaním v inteligenčných testoch. Alebo k desiatim percentám s najlepším skórovaním v inteligenčných testoch a zároveň majú výnimočnú úroveň tvorivosti (tvorivý talent), alebo majú výnimočné učebné výsledky (akademický talent). Takýchto žiakov

možno zaradiť do programu pre intelektovo nadaných v škole, v triede pre nadané deti, alebo je pre takýchto žiakov vytvorený individuálny výchovno-vzdelávací program a chodia do triedy s intaktnou populáciou. Podmienky prijatia žiakov do škôl pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním stanovuje § 105 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a Vyhláška MŠ SR č. 307/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní žiakov so všeobecným intelektovým nadaním.

ISCED 1 – Primárne vzdelávanie: Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním vymedzuje tieto čiastkové ciele (2009, s.5– 6):

- poskytnúť žiakom bohaté možnosti vyhľadávania informácií, riadeného skúmania kultúrneho a prírodného prostredia i experimentovania tak, aby sa rozvíjala ich schopnosť učiť sa, ich predstavivosť, tvorivosť a záujem skúmať svoje okolie,
- podporovať kognitívne procesy a spôsobilosti žiakov osvojovať si poznatky, ale aj kriticky a tvorivo myslieť prostredníctvom porovnávania a triedenia faktov, samostatného odvodzovania pravidiel zo známych faktov a aktívneho riešenia problémov,
- umožniť žiakom spoznávať vlastné schopnosti a rozvojové možnosti a osvojiť si základy spôsobilosti poznávať seba samého, vytvárať si správny sebaobraz, sebahodnotenie a primerané sebavedomie,
- podporovať rozvoj pozitívnych vôľových vlastností, vytrvalosti, dôslednosti, systematickosti a cieľavedomosti a optimalizovať možný perfekcionizmus žiakov,
- umožniť žiakom osvojené spôsobilosti využívať vo vlastnej aktívnej činnosti, tvorbe a prezentácii jej výsledkov,
- vyvážené rozvíjať spôsobilosti žiakov dorozumievať sa a porozumieť si, hodnotiť, vyberať, rozhodovať iniciatívne konať na základe sebariadenia a sebareflexie,
- podporovať rozvoj intrapersonálnych a interpersonálnych spôsobilostí, najmä spôsobilosti otvorene vstupovať do sociálnych vzťahov, účinne spolupracovať, rozvíjať svoju sociálnu vnímavosť, citlivosť k spolužiakom, učiteľom, rodičom, ďalším ľuďom obce a k svojmu širšiemu kultúrnemu a prírodnému okoliu,
- viesť žiakov k tolerancii a k akceptovaniu iných ľudí, ich duchovno-kultúrnych hodnôt,
- naučiť žiakov uplatňovať svoje práva a súčasne plniť svoje povinnosti, nieť zodpovednosť za svoje zdravie a aktívne ho chrániť a upevňovať.

Pri plnení týchto cieľov odporúčame uplatňovaním stratégie tvorivého vyučovania a stratégie humanistickej výchovy.

Stratégie tvorivého vyučovania a stratégie humanistickej výchovy

Pod stratégiou tvorivého vyučovania rozumieme filozofiu postupu, spôsobu riadenia činnosti na vyučovaní, ktorého cieľom je kreativizácia žiakov. Kreativizácia je najvyššou funkciou osobnosti. Zahŕňa kognitívne i nonkognitívne stránky osobnosti.

F. E. Williams (1972) uvádza tieto stratégie tvorivého vyučovania:

- učte pomocou paradoxov,
- učte pomocou sledovania atribútov a vlastností predmetov, javov a vecí,
- učte pomocou analógií,
- učte žiakov vidieť a chápať rozdiely, protiklady,
- kladte podnecujúce otázky,
- používajte príklady na zmenu, dynamiku,
- používajte príklady a úlohy na zvyky, obyčaje, rigiditu (strnulosť myslenia),
- umožnite žiakom hľadanie, organizujte skúmanie, bádanie, objavovanie,
- učte žiakov výskumne pracovať,
- budujte toleranciu k viacznačnosti, viacvýznamovosti,
- umožnite intuitívne vyjadrovanie,
- učte žiakov nie prispôbovať sa, ale napredovať, rozvíjať sa,
- vedte žiakov k tomu, aby študovali životopisy a prácu tvorivých ľudí,
- žiadajte od žiakov, aby hodnotili situácie,
- rozvíjajte tvorivé videnie žiakov,
- cvičte tvorivé počúvanie,
- rozvíjajte tvorivé čítanie,
- cvičte tvorivé písanie.

Podľa J. H. Ellensa (1990) k stratégiám humanistickej výchovy patrí:

- opatera (pozitívne prijímanie človeka),
- posilňovanie ega (uistovanie sa o schopnosti zvládnuť záťažové životné situácie),
- rozvoj myslenia a cítenia, reflexia citov (rozpovedanie prežívania, citov, postojov),
- reflexia skúseností (porozprávanie vlastných skúseností a spätná väzba zameraná na uvedomenie si seba a na svoje zlepšenie),
- interpersonálna analýza (rozbor miery presnosti interpretácie medziludských vzťahov),
- analýza vzorov (nadväzuje na interpersonálnu analýzu s cieľom uprednostňovať efektívnejšieho asertívneho správania sa),
- podnecovanie (systém odmieta za pozitívne správanie sa),
- sebaodhalenie (odhaľovaním vlastných slabých stránok smerovať k hľadaniu možností ako hodnotne žiť i napriek ich existencii, ak nemožno slabé stránky prekonať),
- hodnotová orientácia (pomáhanie pri vytváraní pozitívneho hodnotového systému osobnosti),
- prehodnocovanie skúseností (uvedomenie si disfunkčných dôsledkov správania a hľadanie možných riešení),
- uvedomenie si seba, svojho tela (registrovanie informácií, ktoré nám dáva naše telo),
- interpretácia (vytváranie hypotéz o vzťahoch, ktoré poskytujú iný, nový pohľad na správanie osobnosti).

Tvorivé písanie je významnou stratégiou, ktorú možno výborne kombinovať s ostatnými uvedenými stratégiami. Intelektovo nadaní žiaci vítajú možnosť slobodne vyjadrovať svoje myšlienky a city. Vo svojich textoch sa zaoberajú svojimi osobnými problémami, vyjadrujú svoje obavy, záujmy, túžby, predstavy. Radi hľadajú odpovede na otázky, ktoré ich zaujímajú, radi

si overujú svoje myšlienky. Vďaka tvorivému písaniu môžu spoznávať seba samého a komunikovať s inými ľuďmi. Tvorivé písanie podporuje pozitívne formovanie osobnosti. Tvorivé písanie môže mať informačnú, emocionálnu, estetickú, etickú, relaxačnú, únikovú i terapeutickú funkciu. Je dôležité, aby pri čítaní literárnych textov venoval učiteľ dostatočnú pozornosť interpretácii literárneho textu. Aby umožnil žiakovi objavovať princípy tvorby takéhoto textu a aby umožnil deťom pri tvorbe ich vlastných textov využívať získané poznatky. V textoch nadaných detí sa prejavujú ich rozsiahle vedomosti, bohatá slovná zásoba, jazykové vedomosti a schopnosti, žánrové a poetologické poznatky. Tvorivé písanie rozvíja literárne nadanie. Je škoda, ak svoje práce môžu žiaci prezentovať len v úzkom kruhu spolužakov a rodinných príslušníkov. Škoda, že sa tak málo využívajú možnosti publikovania literárnych výtvorov detských autorov. Iste by ich to stimulovalo v tvore, umožňovalo konfrontovať sa s inými autormi. Mnoho literárnych autorov začínalo publikovať v školských časopisoch. V súčasnosti veľa možností poskytuje internet. Literárnymi prácami žiakov by sa mohli prezentovať školy i na svojich webových stránkach. Záslužnú činnosť robí časopis Slniečko, ktorý patrí k najkvalitnejším periodikám pre deti. Zverejňuje aj víťazné práce finalistov literárnych súťaží. V tomto časopise sme si mohli prečítať napríklad básničky finalistov súťaže Škultétyho rečňovanky, ktorú organizuje Hontiansko-novohradská knižnica A. H. Škultétyho vo Veľkom Krtíši.

V súčasnosti organizuje časopis Slniečko, Literárne informačné centrum Bratislava, Mestská knižnica mesta Piešťany, vydavateľstvo Buvik a Slovenské pedagogické nakladateľstvo Mladé letá Literárnu a výtvarnú súťaž pre žiakov 1. – 5. ročníka ZŠ, ŠZŠ a ZUŠ pri príležitosti 95. výročia narodenia Márie Ďuričkovej: Zlatá priadka Mária Ďuričková. Deti môžu výtvarnou formou stvárniť vybraný príbeh, rozprávku alebo povesť z tvorby Márie Ďuričkovej, alebo literárnou formou stvárniť postavu najobľúbenejšieho rozprávkového hrdinu z kníh Márie Ďuričkovej. Literárne práce môžu byť napísané vo forme poézie alebo prózy.

Výborná Miestna knižnica Petržalka na Kutlíkovej organizuje už 25. ročník celoslovenskej literárnej súťaže začínajúcich autorov Petržalské súzvuky Ferka Urbánka 2014.

Žilinský samosprávny kraj, Krajské kultúrne stredisko v Žiline, Národné osvetové centrum Bratislava organizuje anonymná celoslovenskú literárnu súťaž pre deti od 8 do 13 rokov v žánri rozprávka Detská rozprávková Žilina.

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Lubovnianske osvetové stredisko v Starej Lubovni, Prešovský samosprávny kraj, Mesto Stará Ľubovňa, Slovenský zväz protifašistických bojovníkov, Slovenská a okresná rada združenia slovenskej vzájomnosti, Lubovnianske múzeum v Starej Lubovni, Lubovnianska knižnica v Starej Lubovni, organizujú XVIII. ročník celoslovenskej literárnej a výtvarnej súťaže Dúha 2013/2014.

Mesto Kežmarok a Slovenská národná knižnica – literárne múzeum Martine vypisujú v rámci 49. ročníka Literárneho Kežmarku celoslovenskú literárnu súťaž žiakov základných škôl a študentov stredných škôl v Slovenskej republike a slovenských žiakov a študentov základných a stredných škôl v zahraničí.

Uvedli sme len niekoľko súťaží, na ktoré sa môžu prihlásiť zo svojimi prácami literárne nadané deti. Zámerne sme uvádzali organizátorov súťaží, aby sme zdôraznili, aká dôležitá je spolupráca inštitúcií a aby sme sme podčiarkli náročnosť a záslušnosť takejto práce.

Ak by učitelia hľadali iné súťaže, ktorých sa môžu so svojimi literárnymi prácami prihlásiť ich žiaci, odporúčame do pozornosti tieto webové stránky:

<https://www.minedu.sk/organizacne-poriadky-sutazi-ziakov-zakladnych-skol-a-zakladnych-umeleckych-skol/>

http://www.litcentrum.sk/index.php?s-cv-contentID=lit_contests&s-csv-pager-pindex=2

<http://www.literarne.muzy.sk/index.php?pid=3>

<http://www.infolib.sk/sk/informacie/sutaze/literarne-sutaze.html>

Nájdu na nich zoznamy literárnych súťaží aj s propozíciami.

Záver

Považujeme za dôležité dať literárne nadaným deťom šancu prezentovať, čo dokážu už vo svojom mladom veku. Literárne súťaže podporujú vzťah k literatúre. Dávajú šancu prežiť radosť z tvorivej činnosti. Je dôležité podporovať osobnostný rozvoj nadaných detí. Môžu z nich vyrásť ľudia, na ktorých budeme hrdí.

Literatúra:

Štátny vzdelávací program 1. stupňa základnej školy v Slovenskej republike – ISCED 1- Primárne vzdelávanie. 2008, s7. [online]. [citované 11.2. 2014] Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk>

ISCED 1 – Primárne vzdelávanie: Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním. 2009, s.5– 6.. [online]. [citované 11. 2. 2014] Dostupné na: http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/ISCED/isced_1

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [citované 11.2. 2014] Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/att/4593.pdf>

WILLIAMS, F. E. 1972. *A Total Creative Program for Individualizing and Humanizing the Learning Process*. New Jersey. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, 1972.

ELLENS, J. H. 1990. *Actualization therapy*. In D. G. Benner [ed.] Baker encyclopedia of psychology. Baker Books House Grand Rapids, 1990.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Brigita Lehotanová, PhD.

Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: Brigita.lehotanova@gmail.com

KONFLIKT VO VZŤAHU MEDZI UMENÍM, VÝTVARNOU EDUKÁCIOU A SÚČASNÝM KULTÚRNO-SPOLOČENSKÝM KONTEXTOM A Z TOHO VYPLÝVAJÚCE DÔSLEDKY NA ROZVOJ A PODPORU VÝTVARNE NADANÝCH DETÍ

THE CONFLICT IN THE RELATION BETWEEN THE VISUAL ART, ARTS EDUCATION AND THE CURRENT SOCIO-CULTURAL CONTEXT AND THE RESULTING IMPLICATIONS FOR THE DEVELOPMENT AND PROMOTION OF ARTISTICALLY GIFTED CHILDREN

JAKUB NAVRÁTIL

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou rozvoja a podpory výtvarného nadania a výtvarne talentovaných detí, v kontextoch súčasnej výtvarnej edukácie. Sústreďuje sa na prevládajúci konflikt vo vzťahu medzi súčasným kultúrno-spoločenským kontextom, výtvarným umením a výtvarnou edukáciou, s dôrazom na vzniknuté dôsledky týkajúce sa motivácie, podpory a rozvoja výtvarného nadania a predispozícií jedinca.

Abstract: The paper deals with the development and promotion of the art talent and art giftedness children in the context of contemporary art education. It focuses on the prevailing conflict within the relation between current socio-cultural context, visual art and art education, with emphasis on the resulting consequences in terms of motivation, supporting and the development of subject's art giftedness and predispositions.

Kľúčové slová: výtvarné nadanie, talent, výtvarné umenie, výtvarná edukácia,

Key words: art giftedness, talent, visual art, art education.

Výtvarné umenie a výtvarná edukácia v súčasnom kultúrno-spoločenskom kontexte

Otázka po zmysle a úlohe výtvarného umenia, umeleckej činnosti a výtvarnej edukácie v systéme spoločenských väzieb a vzťahov bola vždy problematická. Aj napriek nezastupiteľnému významu výtvarného umenia a výtvarnej edukácie v systéme rozvoja individuálnej osobnosti, ako aj celej spoločnosti, sme dnes svedkami zvýšenej eskalácie nechuti a nezáujmu o jeho formy zo strany spoločnosti.

Jedným z hlavných terčov kritiky je progresívny vývoj výtvarného umenia so svojimi charakteristickými prvkami a stratégiami, ktorý akosi neregistrované predbehol myslenie a vnímanie diváka, jeho schopnosť reflexie, porozumenia a spoluúčasti. Výčitky a kritika súčasného výtvarného umenia volajúca po zmene, zastavení, či návrate k divákovi je však namierená ne-správnym smerom. Zodpovednosť za súčasnú krízu vo vzťahu medzi divákom a umením nenesú umelci a ich diela. Umenie sa nemôže vrátiť späť a „počkať na diváka“, jeho samotná podstata tkvie práve v pružnom a aktívnom pohybe a reflexii života, priestoru a času, ktorý „nečaká“. Spoluzodpovedným za tento stav je práve vzdelávací systém. Jeho reflexia súčasnej sféry umeleckého diania (ako aj celkového kultúrno-spoločenského kontextu) je nedostačujúca, zanedbaná a podceňovaná. Dôvody sú rôzne, od nedostačujúcej pripravenosti učiteľov, časovo-organizačných podmienok výučby, postavenia výtvarnej výchovy v kontexte vyučovacích predmetov, nedostatočnej kooperácie medzi školou a galériami, až po kurikulárne vymedzenia.

Eskalácia negatívnej kritiky súčasného výtvarného umenia zo strany laickej verejnosti súvisí s celkovým spoločenským napätím, ako aj s rozšírením priepasti medzi autorom, jeho dielom a divákom. Objavujú sa tak otázky po zmysle výtvarného umenia, jeho úlohe, význame a mieste v súčasnej spoločnosti. Kritizuje sa spoločenský význam umeleckých galérií, umeleckého vzdelávania, grantovej politiky i celej oblasti výtvarného umenia. Postavenie a miesto umenia v rámci spoločnosti je tak stále nejasné. Jeho úloha je degradovaná na voľno časové, oddychové potešenie, z pohľadu diváka ostáva jeho význam v nejasnom, zahmlenom závoji neurčitosti.

Táto skutočnosť sa priamo zrkadlí v spoločenskom vnímaní umeleckej činnosti a jej jednotlivých otázok. Vzťahy medzi realitou, jej umeleckou reprezentáciou a reflexiou nie sú v plnej reflektované.

V kontexte výtvarnej edukácie, sme tak svedkami jej postupnej degradácie a podceňovania v systéme vyučovacích predmetov a jej odsúvania na okraj pedagogického, ako aj spoločenského záujmu. Výtvarná výchova je zo strany rodičov, žiakov a často aj zo strany pedagógov považovaná za oddychovú, relaxačnú, nanajvýš psychoterapeutickú činnosť s malým edukačným potenciálom. Jej význam vo vzťahu k rozvoju osobnosti žiaka, jeho vnútorných predpokladov, vlôh, ako aj procesu sebaaktualizácie a postihnutia vlastnej identity je často prehliadaný. Výsledkom sú jej časovo-organizačné obmedzenia, nízke postavenie učiteľa, ako aj celospoločenské vnímanie jej úlohy a postavenia v systéme výchovy a vzdelávania. Výsledkom je narušenie a disproporcia jej edukačného potenciálu, či už vo vzťahu k celostnému rozvoju osobnosti každého žiaka, ako aj vo vzťahu k rozvoju individuálneho potenciálu nadaných a talentovaných detí.

Výtvarné nadanie a talent v slepej uličke

Disharmónia vzťahu a postavenia výtvarného umenia a výtvarnej edukácie v rámci spoločnosti, pramení z postavenia a smerovania celého kultúrno-spoločenského kontextu. Jedným z dôsledkov tejto skutočnosti je aj nedostatočná podpora a oceňovanie výtvarne talentovaných detí, oproti deťom so športovým, či matematickým nadaním. Ideologické pozadie kultúrno-spoločenského kontextu do výraznej miery určuje a rozhoduje o potrebe a význame jednotlivých zručností, vlôh a predpokladov jedinca¹. Táto skutočnosť má za následok, v súčasnosti prevládajúci pragmaticko – scientistický prístup, reflektujúci celý kultúrno-spoločenský systém cez výrazne ekonomicko – tržný charakter zisku. Podporované a rozvíjané sú tak často len tie individuálne vlohy a schopnosti jedinca, ktoré korelujú s daným systémovo – ideologickým nastavením spoločnosti. Hodnota výtvarného umenia, výtvarných činností a ich edukačného potenciálu, po praktickej stránke do týchto kategórií zatiaľ nezapadajú. Ak je nadanie a výtvarný talent u jedinca v súčasnosti vôbec reflektovaný a podporovaný, je vo

1 WINNER, E., DRAKE, E., L. (1996).

väčšine prípadov orientovaný na sféru architektúry a dizajnu. Ich „prakticko-funkčný“, charakter totiž, aspoň v istej miere korešponduje s potrebami a pragmatickým smerovaním spoločenského systému. V rámci výchovno-vzdelávacieho procesu, sa tak edukačný proces redukuje často len na výrazne kognitívny charakter, procesy a ciele. Výsledkom nie je len degradovaná pozícia „duchovnejšie“, orientovanej výtvarnej výchovy a jej edukačného potenciálu, ale aj možnosť postihnúť a v čo možno najlepšej miere rozvinúť práve výtvarné nadanie individuálnej osobnosti žiaka.

V tomto kontexte sa otvára otázka, vychádzajúca z výsledkov rôznorodých výskumov registrujúcich a popisujúcich klesajúci počet výtvarne nadaných detí, oproti deťom nadaných v iných oblastiach². Tieto štúdie na jednej strane konštatujú prítomnosť vo všeobecnosti nižšieho počtu výtvarne nadaných detí, oproti deťom nadaných v iných oblastiach, na strane druhej však tejto tendencii priznávajú aj výrazný vplyv kultúrno-spoločenského kontextu³. Štúdie teda na jednej strane potvrdzujú genetickú, ako aj kultúrnu determináciu individuálnych predispozícií jedinca, na strane druhej však zdôrazňujú doteraz často opomínaný význam, práve kultúrnej determinácie. Vo všeobecnosti sa totiž nadaniu a talentu primárne pripisoval charakter vrodenej, genetickej predispozície, zatiaľ čo význam socio-kultúrnej determinácie bol často opomínaný a prehliadaný. Táto „externá“, forma determinácie vnútorných predispozícií jedinca nebola vo všeobecnosti úplne ignorovaná, avšak jej skutočné významy a dôsledky neboli reflektované v plnej miere. A práve vplyv spoločenského prostredia, názorov, ekonomicko-politického a ideologického pozadia spoločnosti je jedným z kľúčových faktorov determinácie fungovania a cieľov výtvarnej edukácie, ako aj výtvarného umenia a ich vzťahu k tejto problematike.

Aj keď sa zo spomínaných dôvodov javí podpora a rozvoj výtvarne nadaných detí v súčasnosti o to aktuálnejšia a významnejšia, tento fakt nezodpovedá súčasnej edukačnej realite. Nižší, ojedinelejší a teda vzácny výskyt výtvarne nadaných detí nekorešponduje s ich vnímaním, podporou a rozvíjaním.

Výsledky tohto stavu sa logicky premietli aj do súčasného výchovno-vzdelávacieho procesu. Na jednej strane, je dnes tento problém možné pozorovať na príkladoch klesajúcej úrovne a kvality študentských prác na prijímacích skúškach, v rámci stredných, ako aj vysokých škôl s umeleckým zameraním. Na strane druhej, je badateľný na stúpajúcom počte novovznikajúcich, alternatívnych výtvarných krúžkov, dielní, ateliérov a workshopov pre deti, vznikajúcich pod záštitou tzv. nezávislých kultúrnych centier. Vychádzajúc z alternatívnej platformy týchto centier, u ktorých je jedným z dôvodov ich vzniku, práve reakcia na nedostatočnú podporu umenia a kultúry zo strany štátu, je možné konštatovať, že sa tento problém netýka len výtvarnej výchovy, ale aj celého kultúrno-spoločenského kontextu.

Myšlienka, že vrodene predispozície sú postačujúce pre dosiahnutie úspechu v tej ktorej oblasti je mylná. Je jasné a mnohé výskumy⁴ to potvrdzujú, že pri rozvoji nadaných a talentovaných jedincov, hrá okrem ich vnútornej motivácie dôležitú úlohu práve tréning, príprava a podpora týchto schopností. Degradáciou postavenia a úrovne výtvarnej výchovy tak neprichádzame len o možnosti inými predmetmi neuskutočniteľného rozvoja jednotlivých stránok osobnosti, možnosti sebareflexie v kontextoch mnohodoménového vnímania a pohľadu na svet, ale aj o možnosti podpory a rozvoja práve výtvarne nadaných detí. Absenciou podpory a rozvoja, tak vnútornej motivácie, ako aj samotných predispozícií tieto vrodené vlohy nie len stagnujú, ale je do veľkej miery možné, že postupom času úplne zaniknú. Z tohto pohľadu, hrá pri rozvoji výtvarne nadaných detí výraznú úlohu, tak vnútorná motivácia (výrazne determinovaná okolím a vnútorným sebapoňatím), ako aj odborné vedenie, podpora a rozvoj týchto schopností.

Pre praktickú aplikovateľnosť požiadaviek, úloh, obsahov a cieľov výtvarnej edukácie je preto nutné, aby táto skutočnosť korešpondovala aj s reálnym priestorom kultúrno-spoločenského kontextu. Nastavenie a postoj spoločnosti k otázkam výtvarného umenia a výtvarnej edukácie, totiž nevytvára len atmosféru nechuti, nezájmu a degradácie ich stanoviska v kontexte kultúrnych väzieb, ale výrazne determinuje aj samotný postoj konkrétnych jedincov s vnútornými predispozíciami k tejto činnosti. Vnútorná motivácia a sebapoňatie žiaka s výtvarným nadaním, tak nutne klesá. V kontraste s dominanciou a uprednostňovaním športovo, či matematicky nadaných detí, vníma svoje vnútorné predispozície, ako zbytočné, v kontexte súčasných spoločenských vzťahov nefunkčné a zbytočné. Jeho osobnostný potencional, sa tak dostáva do slepej uličky, nedosiahnutím plnohodnotného rozvoja, sa priamo narušuje vnútorné sebapoňatie, ako aj celostný rozvoj osobnosti.

Literatúra:

BLOOM, B. (Ed.). 1985. *Developing talent in young people*. New York : Ballantine Books. 1985. ISBN 978-03-453-1509-0.

ERICSSON, K.,A. (ed.). 1993. *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. [online]. [cit. 18.02.2014]. Dostupné na internete:

[http://graphics8.nytimes.com/images/blogs/freakonomics/pdf/DeliberatePractice\(PsychologicalReview\).pdf](http://graphics8.nytimes.com/images/blogs/freakonomics/pdf/DeliberatePractice(PsychologicalReview).pdf)

LARK-HOROWITZ, B., LEWIS, H., & LUCA, M. 1973. *Understanding children's art for better teaching* (2nd ed.). Columbus, OH : Merrill. 1973. ISBN 978-11-111-6073-9.

VANČÁT, J.: *Tvorba vizuálního zobrazení : Gnozeologický a komunikačný aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha : Karolinum, 2000. 168 s. ISBN 80-7184-975-8.

WINNER, E., DRAKE, E.,L. 1996. *The Rage to Master: The Decisive Role of Talent in the Visual Arts*. In: *Role of the Talent in the Visual Arts*. [online]. [cit. 02.02.2014]. Dostupné na internete: https://www2.bc.edu/~winner/pdf/talent_in_visual_arts.pdf.

Kontaktné údaje:

Mgr. Jakub Navrátil

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej kultúry, Ružová 13, 974 11, Banská Bystrica

e-mail: ja.kub.navratil.mgr@mail.com, jnavratil@umb.sk

2 LARK-HOROWITZ, B., LEWIS, H., & LUCA, M. (1973).

3 WINNER, E., DRAKE, E.,L. (1996).

4 ERICSSON, (ed.). (1993)., WINNER, E., DRAKE, E.,L. (1996).

UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ U DĚTÍ S MATEMATICKÝM NADÁNÍM

ART EDUCATION FOR CHILDREN WITH MATHEMATICAL TALENT

MARIE PAVELKOVÁ, JANA KRAJCAROVÁ

Abstrakt: Příspěvek se zabývá tím, do jaké míry se matematické nadání odráží v dětském výtvarném projevu, popisuje jejich specifika a odlišnosti. V centru pozornosti jsou pojmy kreativita, nadání a jejich vzájemná podmíněnost/nepodmíněnost. Text je doplněn výzkumnými údaji konkrétního případu.

Abstract: This text talks about extent to which mathematical talent reflected in the children's artistic expression, describes their characteristics and differences. The main terms are creativity, talents and their conditioned/ unconditioned. The text is supplemented by research data specific case.

Klíčová slova: matematické nadání, dětský výtvarný projev, umělecké vzdělávání

Key words: mathematical talent, children's artistic expression, art education

Úvod

Člověk vyjadřuje své myšlenky, pocity a přání různými způsoby – slovem, gestem, písmem ale také kresbou. Dětský výtvarný projev je podle Valachové (2009, s. 34) „výtvarnou řečí“ skrze které dítě vyjádří své city představy a poznání. Na základě individuálního vnímání dětského světa vyjadřuje své představy o světě, umožňuje mu rozvíjet své představy, „schopnosti vidět“, výtvarně - estetickou senzibilitu a hlavně seberealizaci osobnosti. Na dětský výtvarný projev má nepochybně vliv několik faktorů (prostředí, jeho podnětnost/nepodnětnost, kultura), v neposlední řadě také talent a nadání.

Nadání je dle Dočkala a kol. (1987, s. 25) složka osobnosti člověka, která zodpovídá za regulaci jeho činnosti a to jak v kvalitativní (druh činnosti), tak i kvantitativní (výkonnost, úspěšnost v činnosti). Pojmy nadání a kreativita jsou často zaměňovány. Kreativita je způsob myšlení a podstata kreativity plyne z jiných postupů v myšlení člověka. Kreativita je do jisté míry vlastní každému člověku a má hodně dimenzí, jako je např: humor, hra, flexibilita, experiment nebo chuť (Landou, E. s. 9-10). Nadání však je dle Musila 1985 dědičné a dle Hříbkové, L. 2009 je nadání předpoklad na straně osobnosti, které podmiňuje mimořádně úspěšnou činnost a produktivitu v určité oblasti.

V centru našeho zájmu je právě vztah nadání (matematického) a jeho vlivu na dětský výtvarný projev a umělecké vzdělávání. Jaký vztah existuje mezi těmito dvěma komponenty? Je výtvarný projev matematicky nadaného žáka tímto nadáním ovlivněn?

1. Matematické nadání

Nadání je dle odborníků definováno různě, často se klade mezi pojmy talent a nadání rovnítko. RVP ZV definuje nadání takto: „*Nadání je soubor schopností, které umožňují jedinci dosahovat výkonů nad rámec běžného průměru populace*“ (RVP ZV, s. 112) Dále také Dočkal říká: „*K intelektovému nadání patří nejen verbální schopnosti, ale i schopnost neverbální, práce s čísly, řešení problémů vyjádřených obrazem, plošná a prostorová představivost, tvořivé schopnosti. Množství nápadů, originalita a odvážnost*“ (Dočkal, 1987, s.67).

Matematické nadání se projevuje hlavně excelentní práci s čísly, plošnou nebo prostorovou představivostí. Nadaný má široké spektrum nápadů, rád řeší nejrozmanitější problémy a jejich řešení nepostrádá originalitu.

U nadaných dětí samozřejmě podporujeme a rozvíjíme jejich nadání, ale na druhou stranu bereme v úvahu také požadavek RVP ZV a to rozvoj osobnosti po všech jeho stránkách. Nadané dítě nemusí být vždy žák s vynikajícím prospěchem, často jim jejich výjimečnost způsobuje mnohé problémy. Tyto problémy mohou mít určitý vliv na dětský výtvarný projev. RVP uvádí specifika nadaných žáků, mezi některé z nich patří: - sklon k perfekcionismu a s tím související způsob komunikace s učiteli, vlastní pracovní tempo, vytváření vlastních postupů řešení úloh, které mu umožňují kreativitu, záliba v řešení problémových úloh, kvalitní koncentrace, dobrá paměť, hledání a nacházení kreativních postupů atd.

1.1 Kreativita/tvořivost u nadaných dětí

Podstata kreativity plyne z jiných, nových postupů v myšlení člověka. „*Tvořivost je dějem, na němž se podílí celá osobnost a který zároveň přesvědčivě dokládá, jak jedinec umí využívat svou fantazii a rozum*“ (Kollarikova, Pupala, str. 136). V pojetí novodobých autorů jsou nadání a tvořivost dvě vlastnosti člověka, které by měly jít spolu ruku v ruce. Víme, že nadání na sebe kladou vysoké nároky. Také ve výtvarném projevu nadané děti kladou důraz na propracovanost, preciznost a dokonalost. V uměleckém díle matematicky nadaného žáka se odráží jeho celkové pojetí života, to jak vnímá sebe, okolí a hlavně jeho pozitivní postoj k matematice. Jako každé dítě si vybírá to, co bude malovat rád. Pokud dětem dáme možnost volby, tak si vybere činnost, kterou bude dělat s chutí a ve které se opravdu odrazí jeho matematické nadání a vysoká inteligence. Je dokázáno, že vysoká inteligence (IQ nad 120) neovlivňuje dětský výtvarný projev natolik jako osobnostní motivační faktory. „*Kreativní lidé se vyjadřují spíše mimořádnou osobností, než mimořádným IQ*“ (Landau, E. s. 38). Osobnost se také potom odráží ve výtvarném projevu, nekopíruje, je originální a je na svůj výtvar patřičně hrdé. Postupuje od nejjednodušších výtvarných děl k těm složitějším a s nepředstíraným entuziasmem vyhledává nové náměty.

Na základě práce s matematicky nadanými žáky můžeme říci, že se matematické myšlení opravdu odráží ve výtvarném projevu. Charakteristický je výběr výtvarného námětu a výtvarné techniky, u kterých si žák může propočítat symetričnost, obrázky podle něj musí být plně vyvážené a přesné. „*Je pro něj těžké pochopit, že jedna kulička v obrázku může chybět, a obrázek bude neustále hezký. Pro něj ne.*“

1.2 Matematicky nadané děti a výtvarný projev

Matematicky nadané děti mají své způsoby řešení, ve kterých se odráží tvořivost a schopnost zpracovávat informace novým způsobem. Ale odráží se tento dar také v dětském výtvarném projevu? Ano, musí se zde odrazit, ale do jaké míry ovlivňuje dětské výtvary?

Pokud chceme od dětí, aby byly v životě úspěšné, snažíme se u nich podporovat samostatnost a kreativitu, podněcovat v nich jejich způsoby řešení a nedat jim příležitost neboli nenastolovat situace, kdy je káráme za jejich postoj, nebo způsob vyjádření se k tématu. „*Přes obecně lidskou disponovanost nejsou tyto vlastnosti člověku vrozeny jako přímo hotové, ale je nutno je probouzet, posilovat a zdokonalovat*“ (Kollarikova, Pupała 2001) Děti se mají chválit, chválit a opět chválit, ale neméně často podporovat a podněcovat k originalitě. Matyáš, malý hokejista krásně a rád čte, píše a hlavně počítá. Z jednoduchých příkladů na sčítání a odčítání vytváří nové rovnice, tvoří své vlastní slovní úlohy a vždy za mnou příběhne s vyřešenou další zapeklitou slovní úlohou. Nejvíce jej naplňuje, když může přijít na chybičku, nebo nové řešení, které skrývá zadání. Je vždy o kus před ostatními dětmi. Na to jsme si ale už všichni zvykli. Maty je matematicky nadaný a už ve svých 9 letech ví, že bude studovat informatiku. Před časem ho zaujala malá dětská stavebnice. Malé kuličky, které děti skládají do obrazců a vytváří tak symetrické, ale také asymetrické obrázky. Povídá o tom, jak se se stavebnicí pracuje, jak je důležité nesplést ani jednu kuličku. Obrázek potom nevyjde tak, jak by měl. „*Pustil jsem se do toho, protože mám rád tento styl obrázků. Stavím to ze stavebnice, kterou má brácha už asi rok a půl*“ Maty ke každému z obrázků také přidává svůj vlastní příběh, jak se mu na obrázku pracovalo, co je to za obrázek a také povídání o dané postavě.



Je málo dětí, které se rády „nepídí“ po nových řešeních a které nemají radost, když udělaly něco správně a přece jinak než ostatní.

Závěr

Jak už jsme se zmínili, výtvarný projev je forma komunikace, skrze kterou vyjadřujeme své pocity, myšlenky. Je to prostor k seberealizaci, je ovlivněn individualitou jedince. Práce s matematicky nadanými dětmi je velmi zajímavá a podnětná. Tyto děti potřebují rozvíjet jak intelektuální stránku osobnosti a podpořit jejich talent tak i emocionální a estetickou stránku osobnosti, která jim nabízí prostor k uplatnění jejich znalostí a dovedností jiným způsobem. Neučí se o nich (nové informace), ale hledají možnosti a způsoby jejich vyjádření. Jejich osobitost je v těchto dílech navždy zachycena.

Nadané děti můžeme vést k tvořivosti výukovými metodami (Maňák, J. s. 29) jako jsou „písemné elaboráty, dlouhodobé rozhovory a nebo výtvarné práce“. Závěrem můžeme říci, že nadaní se projevují jinak, rádi podstupují riziko neznámé situace. Dostávají se tímto do situací, kdy řeší problémy a čeká se od nich řešení. Vznikají tak neotřelé a originální nápady, které pak uskutečňují.

Literatura

VALACHOVÁ, D. 2009. Povedzme to farbami. Multikultúrna výchova a jej možnosti vo výchove. Bratislava: Univerzita J.A. Komenského. Pedagogická fakulta v Bratislave. 2009. 146 s. ISBN 978-80-7399-855-4

DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005, 248 s. ISBN 80-710-6840-3.

MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001, 46 s. ISBN 80-731-5002-6.

LANDAU, Erika. *Odvaha k nadání*. 1. vyd. Překlad Ivana Vízdalová. Praha: Akropolis, 2007, 162 s. ISBN 978-808-6903-484.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 255 s. ISBN 978-802-4719-986.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2007. 126 s.

Kontaktní údaje:

Mgr. Marie Pavelková
Třída Tomáše Bati 6515, 76001 Zlín
e-mail: MARUSIA@centrum.cz

Mgr. Jana Krajcarová, PhD.
Slavkov pod Hostýnem 32, 768 61 Bystřice pod Hostýnem
e-mail: krajcarova.j@seznam.cz

VÝTVARNÉ NADANIE A MOŽNOSTI JEHO ROZVÍJANIA V ŠKOLE

ARTISTIC TALENT AND ITS DEVELOPMENT OF OPTIONS IN THE SCHOOL

RENÁTA PONDELÍKOVÁ

Abstrakt: Autorka sa v texte príspevku zaoberá problematikou nadania, od všeobecnej charakteristiky nadania definovanej v odbornej literatúre, cez polemiku pojmov nadanie a talent až po výtvarné nadanie, ktorému je v slovenskom školskom systéme venovaná minimálna pozornosť. Hľadá odpovede na otázky týkajúce sa prejavov výtvarného nadania, možností, ktoré poskytuje školský systém na Slovensku pre rozvoj výtvarného nadania a samotných edukačných procesov, kde významnú rolu zohrávajú kompetencie učiteľa identifikovať výtvarné nadanie žiakov a vytvárať podmienky pre jeho rozvoj.

Abstract: The author of the text deals with the contribution of talents from the general characteristics of giftedness as defined in the literature, controversy over the terms giftedness and talent to artistic talent, which is in the Slovak school system receives very little attention. Looking for answers to questions concerning the manifestation of artistic talents, the possibilities offered by the school system for a development of creative talents and their own educational processes, which play an important role competencies art teacher to identify gifted pupils and to create conditions for its development.

Kľúčové slová: nadanie, talent, výtvarné nadanie, vizuálna gramotnosť, vizuálne myslenie, vizuálne vnímanie, realistické zobrazovanie, koncepcia rozvoja nadania

Key words: talent, talent art, visual literacy, visual thinking, visual perception, realistic rendering, concept development of talents

Úvod

Než sa začneme zaoberať otázkou, čo je nadanie a talent, uvedieme charakteristiku najväčšieho génia v histórii. Túto charakteristiku a samotný rebríček géniov uviedli vo svojej knihe *Kniha géniov* Tony Buzan a Raymond Keene. Podľa štúdie Martochovej Dudovej, Martochovej a Martocha kritériami ich hodnotenia boli originalita, univerzálnosť, vedúce postavenie v odbore, všeobecné použitie myšlienok, sila a energia. Z desiatich géniov (Alberta Einsteina, Feidiasa, Alexandra Veľkého, Thomasa Jeffersona, Isaca Newtona, Michalangela, J. Wolfgang von Goetheho, staviteľov Veľkej pyramídy v Gize, Wiliama Shakespearea a Leonarda da Vinci) náročným výskumom určili Leonarda da Vinci. Ako autori štúdie uvádzajú, jeho nadanie bolo rozvinuté vo všetkých oblastiach. Dôkladným skúmaním Leonardovho života sa zaoberal J. Gelba, ktorý uvádza da Vinciho sedem zásad:

1. Curiosita – zvedavý prístup k životu a celoživotnému vzdelávaniu,
2. Dimostrazione – preverovanie vedomostí skúsenosťami, vytrvalosť a ochota poučiť sa z omylov,
3. Senzazione – vedomé zostrovanie zmyslov,
4. Sfumato – ochota prijať paradox, nejasnosť a neistotu,
5. Art/Scienza – rozvoj rovnováhy medzi vedou a umením, logikou a predstavivosťou (myslieť celým mozgom),
6. Corporaliita – rovnováha tela a duše (zdokonalenie ladnosti, zručnosti a kondície),
7. Connessione – uznanie vzájomných súvislostí všetkých vecí a javov, systémové myslenie.

Základným princípom bolo učenie napodobňovaním. Ako dospelí si sami môžeme vybrať, koho a čo budeme napodobňovať a keď svoje modely prekonáme, môžeme si zvoliť ďalšie. To znamená, vybrať si tie najlepšie vzory, aby nás viedli a inšpirovali pri naplňovaní nášho potenciálu. Týmto sa Da Vinci riadil celý život. (Martochová et al.) Autori si zároveň kladú otázku: „Koľko ďalších géniov by mohlo vyrásť pri dôslednej aplikácii prístupu a vyššie uvedených zásad už od mladého veku detí?“

1 Čo je nadanie?

Sú pojmy nadanie a talent synonymá? Problematikou nadania a talentu sa zaoberalo veľa odborníkov a bolo im venované veľa výskumov. Prevažne vo svete je táto problematika dobre prepracovaná.

V bežnej komunikácii nám je význam uvedených pojmov jasný. Často používame výraz „to je talent – to je antitalent“ alebo „má alebo nemá nadanie“. Táto formulácia je akceptovateľná len v hovorenom jazyku. V odbornom texte podľa Dočkala (1987) budeme hovoriť o zložke osobnosti každého človeka, pričom musíme zvažovať jeho kvalitatívne a kvantitatívne aspekty. Dočkal ďalej uvádza, že môžeme hovoriť o podpriemernom hudobnom, priemernom literárnom a výnimočnom technickom nadaní a pod. Človek môže byť nedostatočne, priemerne alebo výnimočne nadaný na niektorú činnosť. V odbornej reči teda nebudeme hovoriť, že výnimoční jedinci „majú nadanie alebo talent“, ale že „sú nadaní“, pričom sa pokúsime určiť mieru ich talentu.

Otázky, ktoré si V. Dočkal v knihe *Talent nie je dar* (1986) kladie, sú otázky, ktoré vyvolávajú ďalšie otázky. „Je nadanie niečo výnimočné, vlastnosť, ktorou disponujú len niektorí ľudia, alebo má nejaké nadanie každý z nás? Vo vzťahu, ku ktorým činnostiam možno uvažovať o nadaní? Existuje len nadanie intelektové, umelecké, športové, alebo aj nadanie predavača, robotníka, ošetrovateľky atď.? Je nadanie zdedené a raz navždy dané, alebo sa môže rôzne rozvinúť pod vplyvom vonkajšieho pôsobenia? Je nadanie schopnosťou či súborom schopností, alebo doň treba rátať aj iné vlastnosti osobnosti? Je nadanie to isté ako všeobecná inteligencia, alebo ho možno stotožniť skôr so špeciálnymi schopnosťami? Aký je vzťah medzi pojmami nadanie, vlohy, talent, genialita?“ Tak, ako autor uvádza, súčasný stav poznania v psychológii dovoľuje viacero názorov a interpretácií.

Základ nadania tvoria schopnosti, nie sú s ním však totožné.

Schopnosť možno definovať ako potencialitu, ako možnosť, prípadne schopnosť učiť sa tej či onej činnosti. Schopnosťami tiež rozumieme niektoré psychické či psychofyzické funkcie.“ (Drlíková, Ďurič, Grác et al., 1992)

Schopnosti delíme na:

- intelektové (rozumové) schopnosti (schopnosť poznávať, tvoriť, hodnotiť),
- senzorické schopnosti (schopnosť diskriminovať zrakové, sluchové a iné vnemy),
- psychomotorické schopnosti (presnosť a koordinácia pohybov).

V. Dočkal (1986) vníma pojmy nadanie a talent ako synonymá, čo je tendencia aj v súčasnej zahraničnej odbornej literatúre. Hierarchiu nadania uvádza takto: všeobecné regulatívne zložky nadania tvoria najvyššiu úroveň. Zúčastňujú sa na riadení všetkých činností (aktivita, nešpecifická motivácia, potreba seberealizácie a intelektové schopnosti). Na ďalšej úrovni sa nachádzajú spoločné charakteristiky skupín nadaní. Podliehajú nešpecifickej motivácii a inteligencii a riadia príbuzné skupiny činností. Iné sú spoločné predpoklady rozličných pohybových, umeleckých, praktických či rozumových talentov. Tretiu úroveň tvoria špeciálne charakteristiky jednotlivých talentov. Na štvrtej úrovni sú ešte špecifickejšie vlastnosti riadiace jednotlivé činnosti, napríklad interpretačné. Môžeme hovoriť napríklad o výtvarnom nadaní a špecifikovať ho na nadanie maliarske. Niektorí autori zaoberajúci sa problematikou nadania a talentu, tieto dva pojmy odlišujú. Nadanie je pre nich záležitosťou intelektu, kým talent je skôr neintelektuálny. Iní odlišujú tieto dva pojmy na základe dedičnosti, a to nadanie ako dedičné a talent ako niečo, čo sa rozvíja vplyvom prostredia. Ďalej môžeme pozerať na nadanie ako na vysokú úroveň všeobecných intelektových schopností a na talent ako na vysokú úroveň schopností v určitom smere.

M. Musil (in Laznibatová, 2001) na základe analýzy prác rôznych autorov vymedzil rozdiely medzi pojmami nadanie a talent podľa:

1. kvantitatívnych rozdielov: talent sa definuje ako vysoký stupeň nadania, alebo opačne.

2. kvalitatívnych rozdielov:

a) geneticko-vývinové – nadanie (pochádza od slova dané) predstavuje potencionálne vlohy, talent je už výsledkom vývinového procesu,

b) obsahové – nadanie sa považuje za relevantné pre prírodné vedy, talent sa vzťahuje na humanitné odbory,

c) podľa stupňa všeobecnosti – nadanie sa chápe širšie ako všeobecnejšie predpoklady na činnosť, výkon, talent sa chápe ako určité špecifické alebo úzko vymedzené predpoklady na činnosť.

Podľa Laznibatovej (2001) sa definície nadania a talentu líšia podľa toho, o ktorú koncepciu sa ich autori opierajú.

My budeme vychádzať z pojmov uvedených v Koncepcii rozvoja nadaných detí a mládeže v SR. Táto koncepcia bola vypracovaná na základe Uznesenia vlády Slovenskej republiky č. 557 z 13. júla 2005 k návrhu stratégie konkurencieschopnosti Slovenskej republiky do roku 2010 – Akčné plány a 9. poradou vedenia ministra dňa 17. apríla 2007 zbraná na vedomie s úlohou zapracovať koncepciu do pripravovaného zákona o výchove a vzdelávaní. Koncepcia definuje základné pojmy, vymedzuje podmienky rozvíjania nadaných detí, žiakov a študentov vo vzdelávacom procese, stanovuje spôsob ich identifikácie a formy vzdelávania a zdôrazňuje aj potrebu univerzitného a ďalšieho vzdelávania pedagógov nadaných detí, žiakov a študentov. (www.minedu.sk)

V návrhu koncepcie sa pojmy nadanie a talent používajú bez rozlíšenia, ako synonymá.

Nadanie (talent) je súbor daností a vlastností jedinca, ktoré mu umožňujú dosahovať vysoké výkony v niektorej z oblastí ľudskej činnosti.

Za nadaného žiaka/dieťa sa pokladajú tí žiaci/deti, ktorí v porovnaní s rovesníkmi podávajú alebo majú potenciál podávať vysoko nadpriemerné výkony v niektorej oblasti alebo oblastiach činnosti (vzhľadom na to, že ide o žiaka/dieťa, tieto činnosti sú orientované na oblasti, súvisiace s výchovou a vzdelávaním). Nadaní žiaci/deti musia byť identifikovaní kvalifikovanými profesionálmi. Aby mohli plne realizovať svoj prínos pre spoločnosť, potrebujú osobitnú podporu a taký vzdelávací program, ktorý školy v rámci bežných výchovno-vzdelávacích programov neposkytujú.

Druh nadania je bližšou špecifikáciou oblasti, v ktorej sa nadanie prejavuje. Súvisí so štruktúrou nadania (s tým, ktoré konkrétne schopnosti a záujmy v nej prevládajú). Jednotlivé druhy nadania sa pritom vzájomne viac alebo menej prelínajú. S istým zjednodušením možno vyčleniť tieto základné druhy nadania:

Intelektové nadanie – nadanie s vysoko nadpriemerne rozvinutými poznávacími schopnosťami, s potenciálom pre vysoké výkony v jednej alebo viacerých intelektových oblastiach. Poznávací vývin intelektovo nadaných žiakov je akcelerovaný, iné zložky ich osobnosti sa však nemusia vyvíjať rovnomerne. Títo žiaci potrebujú vo výchovnovzdelávacom procese špeciálny prístup, metódy, formy i obsah.

Umelecké nadanie sa prejavuje v niektorej z umeleckých oblastí – výtvarnej, hudobnej, literárno-dramatickej, tanečnej a ďalších.

Športové nadanie sa prejavuje v niektorej z mnohých oblastí individuálneho alebo kolektívneho športu.

Praktické nadanie súvisí alebo s manuálnymi zručnosťami pre konkrétne praktické činnosti (napr. kuchárske, automechanické, elektrotechnické), alebo so sociálnymi spôsobilosťami (napríklad pri práci v oblasti tzv. pomáhajúcich profesií).

Nadanie sa prejavuje v niektorej oblasti alebo oblastiach ľudskej činnosti. Pre jeho rozvíjanie v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu sú dôležité tri úrovne činnosti:

- **záujmová úroveň**

Na tejto úrovni zohráva hlavnú úlohu motivácia jedincov, ich zapájanie sa do rôznych záujmových aktivít, ktoré nie sú podmienené vonkajším výberovým kritériom. V tejto fáze dochádza aj k prvej selekcii potenciálne nadaných jedincov. Podstatný je široký výber možností zamerania sa na niektorú oblasť. Do záujmovej úrovne patrí napr. činnosť krúžkov, klubov, ale aj diferencované školské vyučovanie, ponuka rozširujúcich, dobrovoľných aktivít v rámci školského vyučovania a pestré, podnetné prostredie školy a triedy.

Práve táto úroveň zabezpečuje žiakovi možnosti rozvíjať nadanie v čo najširšom zmysle, na základe dobrovoľnosti a vlastného záujmu v zmysle ustanovení Dohovoru o právach dieťaťa - „výchova dieťaťa má smerovať k rozvoju osobnosti dieťaťa, jeho nadania a rozumových aj fyzických schopností v čo najširšom objeme“.

- **výkonnostná úroveň**

Na tejto úrovni jedinca podávajú nadpriemerné výkony, založené nielen na motivácii, ale aj nadpriemerných schopnostiach. Aktivita na tejto úrovni sú podmienené vonkajšou selekciou (napr. prijímacie pohovory, úspech v nižšom kole súťaže). V tejto fáze dochádza k selekcii potenciálne nadaných jedincov s cieľom poskytnúť im systematický program zvyšovania ich výkonnostnej úrovne. Do výkonnostnej úrovne patria napr. školy s rozšíreným vyučovaním predmetov, vyššie kolá súťaží, niektoré sústreďenia, ale aj možnosť absolvovania nepovinne voliteľného rozširujúceho predmetu alebo príprava na predmetovú olympiádu.

- vrcholová úroveň

Na tejto úrovni jedincom podávajú vysoko nadpriemerné výkony. Aktivity na tejto úrovni sú podmienené vonkajšou selekciou, založenou predovšetkým na identifikácii nadania a oproti predošlej úrovni je kladený väčší dôraz na individuálnu prácu s nadaným jedincom. Nadanie diagnostikujú experti (napr. poradenský pracovníci, tréneri, odborníci v danej oblasti nadania). Do tejto úrovne patrí napr. pôsobnosť mentorov, ktorí pomáhajú usmerňovať a kultivovať nadanie jedinca a poskytujú mu aj konkrétne aktivity na jeho naplnenie, spolupráca nadaného jedinca s vysokou školou ešte počas absolvovania strednej školy (napr. získavanie skúseností vo vedeckom výskume), ale aj špeciálne školy a triedy pre intelektovo nadaných žiakov alebo ich individuálna integrácia.

Nadanie je predovšetkým súborom vysokých schopností pre niektorú činnosť, tvorivosti a vnútornej motivácie k činnosti. K tomu, aby sa nadanie prejavilo, rozvíjalo a uplatnilo v živote nadaného jedinca (a celej spoločnosti), je potrebný vplyv okolia vyvíjajúceho sa jedinca. (www.minedu.sk)

Podľa uvedenej koncepcie **je nadaný žiak** ten, kto v porovnaní s rovesníkmi podáva vysoko nadpriemerné výkony v niektorej oblasti alebo oblastiach školského vzdelávania.

Vzhľadom k zameraniu nášho príspevku na výtvarné nadanie vyberáme možnosti, ktoré sú stanovené legislatívou pre tento druh nadania.

Žiak umelecky nadaný je žiak s nadaním na niektorý druh umenia (napr. hra na hudobný nástroj, dramatické umenie, výtvarné umenie)

Diagnostikovať nadanie u umelecky nadaného žiaka môže škola (pedagóg, odborník v umeleckom odbore), prípadne v spolupráci s poradenským zariadením.

Čo sa týka foriem vzdelávania nie je **akcelerácia** pri umeleckom nadaní možná.

Obohacovací a rozširujúci program je charakteristický pre školu, triedu so zameraním na niektorý druh umenia (napr. konzervatórium, stredné umelecké školy) a žiak umelecky nadaný môže využiť túto formu vzdelávania.

Integrácia nie je možná, ale žiak má možnosť individuálneho študijného plánu.

K rozšíreniu vzdelávacieho obsahu môže dôjsť v rámci umeleckých predmetov.

Tabuľka č. 1: Zapracovanie problematiky podpory a rozvíjania nadania v rámci školského vzdelávania do školského zákona (a príslušných vykonávacích predpisov)

nadaný žiak		Žiak, ktorý v porovnaní s rovesníkmi podáva vysoko nadpriemerné výkony v niektorej oblasti alebo oblastiach školského vzdelávania.			
		intelektovo nadaný žiak	športovo nadaný žiak	umelecky nadaný žiak	prakticky nadaný žiak
definovanie		žiak s potenciálom pre vysoko nadpriemerné výkony v jednej alebo viacerých intelektových oblastiach -ako žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	žiak s nadaním na niektorý druh športu (napr. atletika, futbal, gymnastika)	žiak s nadaním na niektorý druh umenia (napr. hra na hudobný nástroj, dramatické umenie, výtvarné umenie)	žiak s nadaním na niektorú praktickú činnosť v rámci prípravy na povolanie (napr. automechanik, kuchár)
diagnostika nadania		poradenské zariadenie (psychológ, špeciálny pedagóg, príj. lekár, pedagóg) v spolupráci so školou	zariadenie (komisia) akreditované na túto činnosť (pedagóg, tréner, psychológ)	škola (pedagóg, odborník v umeleckom odbore), prípadne v spolupráci s poradenským zariadením	škola, zameraná na vzdelávanie v príslušnom praktickom odbore (pedagóg, majster odbornej výchovy)
formy vzdelávania	akcelerácia	-preskočenie ročníka - absolvovanie dvoch ročníkov naraz -skorší vstup do školy -absolvovanie niektorých predmetov vo vyššom ročníku	nie	nie	nie
	obohacovací a rozširujúci program	špeciálna škola, trieda	škola, trieda so zameraním na šport	škola, trieda so zameraním na niektorý druh umenia (napr. konzervatórium)	škola, zameraná na príslušný praktický odbor
	integrácia	individuálna v rámci špeciálnej triedy skupinová skupinová s vyňatím individuálny študijný plán	nie, možnosť individuálneho študijného plánu	nie, možnosť individuálneho študijného plánu	nie, možnosť individuálneho študijného plánu
	rozšírený vzdelávací obsah	rozšírenie a obohatenie výchovno-vzdelávacieho programu	rozšírenie v rámci telesnej výchovy a športovej prípravy	rozšírenie v rámci umeleckých predmetov	zameranie na príslušný praktický odbor
označenie školy, triedy		škola/trieda s obohateným výchovno-vzdelávacím programom (alebo iné vhodné označenie výchovnovzdelávacieho programu)	škola/trieda s rozšíreným športovým programom	konzervatórium škola/trieda s rozšíreným umeleckým programom	stredná odborná škola, stredné odborné učilište (so zameraním na príslušný odbor)

Poznámka:

obohacovací program – vzdelávacie aktivity nad rámec obsahu učebných osnov (na rozdiel od rozšírenia, ktoré zahŕňa rozšírenie témy, zahrnuté v osnovách),

Zdroj: www.minedu.sk

Prejavom vrcholovej úrovne je účasť na súťažiach, koncertoch, prehliadkach. Výkonnostnú úroveň predstavujú základné umelecké školy a konzervatóriá, triedy a školy so špecifickým zameraním medziškolské a vyššie súťaže. Záujmová úroveň je reprezentovaná v škole: rozširujúce aktivity na vyučovaní, možnosť výberových (voliteľných) predmetov, krúžky (napr. školské stredisko záujmovej činnosti,) mimo školy: krúžky, kluby, sústredenia (napr. v centrách voľného času) výberové kolá súťaží v rámci školy, neformálne súťaže, prehliadky.

Z uvedeného vyplýva, že rozvoj a podpora umeleckého nadania sa realizuje v prevažnej miere pri nižších ročníkoch žiakov na základných umeleckých školách a pri vyšších ročníkoch prostredníctvom konzervatórií a stredných škôl s umeleckým zameraním. Výnimkou sú triedy s rozšíreným vyučovaním výtvarnej výchovy na základných školách, kde je rozšírený vzdelávací obsah.

Do základných umeleckých škôl a stredných umeleckých škôl sú žiaci prijímaní na základe úspešne zvládnutých talentových skúšok. Vychádzajúc z informácií zverejnených na webových stránkach základných umeleckých škôl sú predpokladom úspešnosti uvedené schopnosti: vizuálna pamäť a komunikácia, farebné čítanie, grafomotorický prejav, cit pre kompozíciu, maliarska zručnosť, stupeň výtvarnej tvorivosti, schopnosť koncentrácie na prácu, stupeň predstavivosti, schopnosť priestorového, farebného a tvarového vnímania, stupeň vyjadrovacích schopností výtvarným prejavom podľa skutočnosti a podľa predstavy. Požiadavky jednotlivých škôl sa líšia a nami uvedený zoznam je výber, ktorý sme považovali za akceptovateľný, i napriek tomu, že požadované schopnosti boli diferencované podľa veku žiaka len v ojedinelých prípadoch.

Identifikovať výtvarný talent je náročný proces. Ak by sme mali posudzovať talent podľa detského výtvarného prejavu u malých detí, prevažnú väčšinu detí by sme považovali za deti s výtvarným nadaním. Vo väčšine prípadov sa však stáva, že nami považovaný talent zrazu niekde zmizne. A tak sa zamýšľame, či to, čo sme považovali za výtvarný talent, bolo naozaj talentom. Spoliehať sa na úspešnosť a ocenenie vo výtvarných súťažiach je vágne. Úroveň hodnotenia nie je vždy na profesionálnej úrovni, a tak takéto identifikovanie výtvarného talentu môže byť zavádzajúce.

Prvým odborníkom na hodnotenie, či je žiak výtvarne nadaný, je pedagóg v základnej škole. Práve on môže identifikovať prejavy nadania a podporovať žiaka v jeho ďalšom rozvoji.

Podstatou tohto procesu sú vizuálne myslenie a vizuálna inteligencia, vizualita, vizuálna gramotnosť.

Podľa Šupšákovvej (2004) je **vizualita** súbor postupov, ktoré umožňujú stvárať informácie tak, aby boli vnímané zrakom. Mať vizuálnu schopnosť – to znamená mať schopnosť vnímať svet pomocou zraku, teda pomocou vizuálneho analyzátora a kognitívnych procesov. Vizualita nie je len záležitosťou zmyslov, kognitívnych procesov, ale aj motivačných procesov, vplyvov sociálneho prostredia.

Byť **vizuálne gramotný** znamená mať vizuálnu schopnosť. Tá je determinovaná neurofyziológicky, vekom, učením, povolaním. Vzhľadom na uvedené faktory je možné danú schopnosť zámerne ovplyvňovať.

Podľa Karen Raney (in. Fulková, 2002) má vizuálna gramotnosť viac vrstiev. Ide o perцепčnú senzitivitu (každodenná perцепcia prostredia a vzťahov jedinca), kultúrny priestor, v ktorom sa vytvára životný štýl, schopnosť kritického myslenia ako znalosť rôznych vyjadrovacích prostriedkov vizuálneho jazyka v súvislosti s perцепciou a recepciou umeleckého diela, estetickú otvorenosť voči emocionálnym a empatickým vzťahom a procesom, schopnosť vizuálneho vyjadrovania v zmysle kreatívnych aktivít výtvarnej tvorby.

Vizuálnej inteligencii sa venuje oveľa menší priestor ako IQ a EQ, teda rozumovej a emocionálnej inteligencii. Z tohto pohľadu je dôraz na jej podporovanie v školách a školských zariadeniach len v rovine umelecky zameraných predmetov. Zaujímavým fenoménom je, že práve vizuálna inteligencia pôsobí na rozumovú a emocionálnu inteligenciu a v mnohých prípadoch je východiskom.

„Vizuálnu inteligenciu definujeme ako aktívnu a holistickú schopnosť, ktorá je na najvyššej úrovni senzorickej hierarchie/hierarchie vnímania. Je založená na aktivovaní krátkodobej a dlhodobej pamäte s cieľom usporiadať ju do zmyslu – a vyriešiť problém. Vizuálna inteligencia zapája motorickú koordináciu a verbálny jazyk, má svoju vlastnú univerzálnu gramatiku, založenú na princípe bod, línia a farba v rámci základného komunikačného rámca.“ (Šupšáková, 2004)

Ako uvádza Šupšáková (2004), zrak nie je len vecou pasívneho vnímania. To, čo vidíme, je konštrukciou našej vizuálnej inteligencie.

Vedieť **vizuálne myslieť** spojené s kreativitou je dnes nevyhnutnou podmienkou rozvoja a uplatnenia stratégií firiem vo svete. Vizuálne myslenie alebo vizuálna predstava boli pri rôznych objavoch impulzom. Samotný pojem „idea“ je odvodený od gréckeho „idein“, čo znamená „vidieť“ (Kim, 1980, in Šupšáková 2004). Zaujímavým sa javí porovnanie B. Šupšákovvej, keď ako príklad pre vysvetlenie významu vizuálneho myslenia uvádza dvoch významných matematikov, Poincarého a Einsteina. Iba Einstein uspel pri formulácii teórie relativity, napriek tomu, že obaja mali k dispozícii v tom istom období rovnaké dáta a matematické nástroje a z pohľadu procesov školského štúdia exceloval skôr Poincaré. No nemal to, čo mal Einstein, a to **vizuálne myslenie**.

Vizuálne myslenie je podmienené vnímaním, predstavivosťou a zobrazením. Ak chceme hovoriť o dieťati s výtvarným nadaním, mali by sme si ujasniť aj pojmy vizuálne vnímanie a vizuálna predstavivosť, ktoré úzko súvisia s vizuálnym myslením. Môžeme pri tom vychádzať z vety Pabla Picassa: „...keď jem paradajku, pozerám sa na ňu rovnako, ako ktokoľvek iný. Ale keď kreslím paradajku, vidím ju inak...“ (Šupšáková, 2004) Tu je rozdiel medzi vnímaním a predstavivosťou. **Vizuálne vnímanie** je proces získavania a spracovania podnetov, informácií, tak z vonkajšieho ako aj vnútorného sveta jedinca, pričom jeho činnosť sa zameriava na určenie zmyslovej kvality vnemu. **Predstavivosť** je schopnosť predstavovať si neprítomné veci a kombinovať predstavy. Jediniec môže nakresliť to, čo vidí a vtedy sa spolieha na vnímanie. Ak kreslí spamäti, spolieha sa na predstavivosť. (Šupšáková, 2004)

„Einstein tvrdil, že vizuálne obrazy a nie slová alebo jazyk slúžili ako významné atribúty jeho kreatívnych myšlienok.“ (Šupšáková, 2004)

Výtvarné i hudobné umenie sú dôležité pre rozvoj konkrétnych, vizuálnych a vnímavostných spôsobov myslenia, tak ako čítanie, písanie a počítanie rozvíja myslenie konkrétne, verbálne, numerické a analytické. Obidva spôsoby – jeden pre porozumenie detailov a druhý pre videnie celku – sú dôležité pre kritické myslenie, pochopenie pravého významu a riešenie

problému. Edwards, 2011) Dôležité je prepojenie medzi učením kreslenia a videním riešenia problému alebo medzi gramatikou jazyka a logickým, sekvenčným premýšľaním.

Problematike duálnej prirodzenosti ľudského myslenia – verbálne, analytické myslenie umiestnené hlavne v ľavej hemisfére a vizuálne, vnímavostné myslenie v pravej hemisfére sa venoval R. Sperry⁵. Z jeho teórie vychádza aj B. Edwards, ktorá ponúka stratégiu učenia kreslenia pravou mozgovou hemisférou.

Je teda realistické kreslenie prejavom talentu?

Podľa B. Edwards (2011), k tomu, aby ste sa naučili základy realistického kreslenia stačí päť dní intenzívneho učenia sa založeného na získaní piatich schopností spojených s vnímaním: vnímanie hrán, vnímanie medzier, vnímanie vzťahov, vnímanie svetiel a tieňov a vnímanie celku. K umeniu s veľkým U však potrebujete ešte ďalšie dve schopnosti a to kreslenie z pamäte a kreslenie z predstavivosti, doplnené znalosťou používania rôznych techník a materiálov.

Stratégia vedomého prístupu k R-módu⁶, ako B. Edwards nazýva vizuálny, vnímavostný režim mozgu, je základom učenia sa kreslenia. Celá stratégia je založená na získaní prístupu k subdominantnému vizuálnemu, vnímavostnému R-módu mozgu a z toho dôvodu je potrebné predložiť mozgu úlohu, ktorú verbálny, analytický L-mód odmietne. Pre väčšinu dospelých je premýšľanie v L-móde jednoduché, normálne a známe, s výnimkou dyslektikov a detí. Stratégia B. Edwards je založená na učení sa odolávať tendencii mozgu uprednostňovať L-mód a učením sa ju ovládať, získať prístup k mocným funkciám mozgu, ktoré sú pri používaní reči často nedostupné.

Ak chce dieťa nakresliť kocku, musí potlačiť vedomie, že kocka má strany zložené zo štvorcov. To znamená, že musí nakresliť neštvorcové tvary, aby ich naše oko vnímalo ako štvorcové. Dochádza tu ku konfliktu s verbálnou a konceptuálnou skúsenosťou a dieťa by malo tento paradox prijať. Pre ilustrovanie si pomôžeme výrokom Pabla Picassa: „Maľovanie je ako lož, ktorá hovorí pravdu.“

Ak „zvítazi“ rozum, čiže logické myslenie, vznikne tvar, ktorý sa reálnemu nepodobá a dieťa zažíva neúspech, ktorý je krokom k tomu, že dieťa odmieta kresliť. Z pohľadu tvorivého učiteľa vzniknutý tvar môže vyzeráť zaujímavo, kubisticky, ale pre dieťa nevyzerá skutočne. Zámer dieťaťa sa nestotožňuje s vzniknutým tvarom. To, že je učiteľ spokojný s takouto výtvarnou výpoveďou je pre dieťa absurdné. Na základe danej skúsenosti sa dieťa rozhodne, že „nevie kresliť“. Vychádziskom by mohla byť názorná ukážka učiteľa „v priamom prenose“, ako realisticky nakresliť zvolený predmet, teda predvedenie celého procesu kreslenia. Učiteľ ale musí mať na to dostatok sebadôvery a vedieť skutočne realisticky kresliť. S takouto metódou sme sa však počas nášho štúdia nestretli ani na strednej škole umeleckého zamerania. Ak učiteľ realisticky kresliť nevie, alebo si nedôveruje, má rovnaké pocity ako jeho žiaci. Vyhnúť sa problémom s realistickým zobrazovaním je náročnou úlohou každého výtvarného pedagóga. Práve naučiť žiakov vedieť sa dívať, **správne vidieť** je jednou z možností riešenia daného problému a jedným z predpokladov výtvarného nadania žiakov.

Prečo všetci nevidíme veci dosť jasne na to, aby sme ich dokázali nakresliť?

Vrátime sa znova k pravej a ľavej hemisfére. V našom mozgu máme uložený systém symbolov, ktorý sme si vytvárali počas kreslenia v našom detstve. Tieto symboly sa nám vynárajú vždy, keď sa chystáme niečo nakresliť. B. Edwards uvádza, že dospelí študenti, ktorí s umením začínajú, obyčajne nevidia, čo majú priamo pred očami – nevnímajú tým správnym spôsobom vhodným pre kreslenie. Všímajú si čo vidia, a rýchle si to preložia do slov a symbolov, ktoré sú založené na tom, čo o objekte pred sebou vedia a na systéme symbolov, ktorý používajú už od detstva. Riešením tohto problému môže byť odsunutie obvyklej verbálnej kategorizácie a obrátiť svoju vizuálnu pozornosť k tomu, čo vnímame, na všetky detaily, ako každý detail zapadá do celkového usporiadania. Musíme vidieť veci tak, ako ich vidia veľkí umelci.

Záver

Vychádzajúc z uvedených informácií by výtvarne nadané dieťa/žiak malo/mal vedieť správne vizuálne vnímať, správne vidieť, vizuálne myslieť, vizuálne cítiť, slobodne a tvorivo výtvarne reagovať na podnety a riešiť výtvarné problémy.

„Veľa nadaných a talentovaných detí, ak sa im nedostáva zodpovedajúcej podpory, upadá a nerozvíja svoje nadanie, ktorý by ich mohlo do viesť k vedeckým objavom, umeleckej tvorbe, umožnilo by im stať sa vedúcimi osobnosťami alebo jednoducho len šťastnými ľuďmi, s primeranou sebadôverou. Ignorovaním talentov stráca aj spoločnosť. Stráca tvorivé vedúce osobnosti vo vede, umení, politike a získava frustrovaných odpadlíkov zo škôl, spoločnosti, verejného života a niekedy i zo života vôbec.“ (Erica Landau)⁷

Vytváraním podmienok im môžeme umožniť, aby robili to, čo im talent umožní.

„V lese by bolo veľmi ticho, keby žiadne iné vtáky nespievali okrem tých, čo spievajú najlepšie.“ (Henry Van Dyke)⁸

Literatúra:

DOČKAL, V. 1986. *Talent nie je dar*. Bratislava: Smena, 1986. 141 s. ISBN 73-023-86 02.

DOČKAL, V. a kol. 1987. *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN, 1987. 183 s.

DRLÍKOVÁ, E.; ĎURIČ, L.; GRÁC, J. a kol. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN, 1992. 374 ISBN 80-08-00433-9.

EDWARDS, B. 2011. *Naučte sa kresliť pravou mozgovou hemisférou*. Brno: Zoner Press, 2011. 276 s. ISBN 978-80-7413-138-7.

FULKOVÁ, M. 2002. *Když se řekne....vizuální gramotnost*. In.: Výtvarná výchova, 2002, č.4.

LAZNIBATOVÁ, J. 2001. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS, 2001. 394 s. ISBN 80-88778-32-8.

5 V roku 1968 psychológ Roger Sperry z Kalifornskej univerzity v USA publikoval svoju prácu o výskume funkčných odlišností mozgových hemisfér, za čo mu bola v roku 1981 udelená Nobelova cena.

6 R ako pravý/pravá, angl. right

7 Erica Landau, zakladateľka Inštitútu pre nadané a talentované deti, Tel Aviv

8 Henry van Dyke (* 1852 – † 1933) bol americký pastor, spisovateľ, básnik.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. 2004. *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Bratislava: Digit, 2004. 263 s. ISBN 80-968441-1-3.

Internetové zdroje:

Koncepcia rozvoja nadaných detí a mládeže v SR. [online] Dostupné na: <http://www.minedu.sk/koncepcia-rozvoja-nadanych-deti-a-mladeze-v-sr/>

Príloha. [online] Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/att/934.pdf>

MARTOCHOVÁ DUDOVÁ, M.; MARTOCH, M.; MARTOCHOVÁ, J. *Dítě a nadání*. [online] Dostupné na: http://www.silnestranky.cz/Portals/0/ke_stazeni/dite-nadani.pdf

Kontaktné údaje:

PaedDr. Renáta Pondelíková
Metodicko-pedagogické centrum, Horná 97, Banská Bystrica
e-mail: renata.pondelikova@mpc-edu.sk

CIELE EXPERIMENTU VO VYUČOVANÍ VOĽNÉHO UMENIA

OBJECTIVES OF THE EXPERIMENT IN TEACHING FREE ART

MICHAELA RÁZUSOVÁ NOCIAROVÁ

Abstrakt: Pokus, objav, experiment je sprievodným znakom vývoja umenia. Nový objavný spôsob realizácie diela, technologické objavy majstrov umenia, antagonistický zápas tém diel. Experiment ako dedičstvo avantgardy, ako zdroj autentickej tvorby, ako samoučelný formalizmus aj vierohodný vedecký princíp, ale aj ako oficiálny nástroj pokroku aj alternatívny priestor slobody. V rokoch 2003 až 2011, v čase pôsobenia na Katedre maľby VŠVU som použila na cvičeniach alternatívy, so zameraním na rozvoj vnímania študentov v intenciách akademického vzdelávania a s dôrazom na antinomickeý význam vo vyučovaní umenia.

Abstract: Attempt, discovery, and experiment are attributes associated with the development of the art. A new investigating method of execution of the art works, technological breakthroughs of masters the art, antagonistic fight of topics of art. Experiment, as the legacy of the avant-garde, as a source of authentic creation, as a self-functioning formalism, credible scientific principle, but also as an official instrument of progress and alternative space of freedom. From 2003 to 2011, in the time of my work at the Painting Department of the Academy of Arts, I used the alternatives with the focus on development of student's perception in the exercises. These alternatives were used in the terms of academic education with emphasis on antinomic importance in the teaching of art.

Kľúčové slová: pokus, objav, experiment v umení, experimentálne cvičenia vo vyučovaní výtvarného umenia, pokus v histórii umenia, objav vo vývoji maľby, experiment v kresbe, pokusy v umení.

Key words: experiment, discovery, experiment in art, experimental exercises in teaching visual art experiment in art history, discovery in the development of painting, drawing experiment, experiments in art.

Úvod

Každé naše konanie je pokusom, pokiaľ pozorujeme účinky nášho pokusu. O vedeckom experimente však hovoríme len vtedy, keď skúmanie uskutočňujeme sústavne a smerujeme k uvedomelým cieľom. Pokusom alebo experimentom nazývame zámerne vyvolaný proces, ktorý podlieha kontrole a slúži na overenie skúseností a poznatkov, či overenie teórií a hypotéz. Hypotézy dávajú pozorovaniu smer, umožňujú uskutočňovať pozorovanie plánovite tým, že sa vytvárajú podmienky, ktoré sú potrebné v zmysle hypotézy. Tak sa odohráva experiment: Pozorujeme, k čomu dochádza za celkom určitých predpokladov. Pokus môže byť heuristický, s cieľom nájsť dovtedy neznámu zákonitosť javu alebo overovací, ktorým sa overuje deduktívne objavená zákonitosť. Využíva sa ako výskumná metóda v špeciálnych vedách.

„Každé zlyhanie je krokom k úspechu. Každé zistenie toho, čo je nepravdivé nás navádza k tomu, čo je pravdivé: každý pokus vyčerpá kúsok pokušenia hriechu. Nielen tak; ale sotva nejaký pokus je úplným neúspechom; sotva nejaká teória, výsledok stálych myšlienok, je úplne nepravdivý; žiadne pokušenie hriechu nie je bez istého skrytého očarenia pochádzajúceho z pravdy.“¹

„Pre človeka je prirodzené, že zmyslami dosahuje duchovné poznanie“²

„Pretože naša vnútorná skúsenosť sa zakladá na reprodukovani a kombinácii zmyslových vnemov, koncepcia duše bez tela sa mi zdá prázdna a zbavená zmysluplnosti.“³

V príspevku by som sa chcela zmieniť o experimente ako nástroji bádania. Pripomeniem význam experimentu v umeleckej tvorbe, počas novovekých dejín umenia, ktorý súvisí s obsahom experimentálnych maliarskych cvičení, ktoré som mala možnosť obsahovo meniť. Budem sa snažiť ozrejmiť účel experimentu a pokusu v procese výučby. Poukážem na autentický zážitok ako zdroj motivácie a jeho zmysel v rozšírení vnímania.

Experimentálne výtvarné cvičenia, ktoré som pravidelne zadávala v ateliéri Maľby na VŠVU, na hodinách kresby na VŠVU, aj na súkromných hodinách pre verejnosť, v ateliéri pre deti rôzneho vývinového stupňa. Experiment bol zdrojom inšpirácie a motivácie nielen pre samotného aktéra, ale takisto aj pre vyučujúceho. Chcela by som hovoriť o experimente, pokuse a porovnať výsledky už profesionálnych umelcov s amatérskymi, teda začiatočnými výsledkami.

Vývin experimentovania vo výtvarnom umení.

Experiment vo výtvarnom umení spočiatku umožňoval vývoj maliarskych techník. Médium, s ktorým je možné pracovať na svojom diele zohráva dôležitú úlohu pri modelovaní konečnej podoby umeleckého diela. Pod pojmom médium rozumieme spôsob prevedenia alebo formu diela.

Experiment s formou diela postupne obohacuje klasické techniky maľby. To sú materiály vylepšujúce kvalitu maliarskeho diela, jej trvácnosť a technologické postupy, ktoré zlepšujú kvalitu svetelného odrazu. Experimenty so zobrazením reality pomocou perspektívy, zrkadla, prenosu svetla projekciou svetelných odrazov na dvojrozmernú plochu, neskôr pomocou optických systémov, ktoré skúmali rôzni učitelia Alhazanov rukopis posúva optiku a vedomosti o svetle a farbe. Vývoj perspektívy a možnosti zobrazenia je prekonávaním dogiem a kánonov, pevne daných v tom ktorom období a experimenty v ňom zohrávajú dôležitú úlohu.

Dôležitou súčasťou je však experiment ovplyvňujúci tému diela, ktorý sa prirodzeným vývinom od kánonu, cez náboženské témy, /heroické/ dostáva k profánnym, žánrovým, či intímnych, erotickým až po symbolicky význam diela. Pokusom vymykať sa z akademicky uznávaných tém, pomáha jeden z prvých úspešných experimentov: kníhtlač - spojenie optiky, chémie, tlače a grafiky tak dostalo svoj obraz – tlačene knihy. Knihy ovplyvnili dielo formálne, ale možnosť reprodukcie diela posúva aj tému diela...od sprievodného obrazu po experiment v grafike, kde sa samotná stopa stáva časťou nepopisného diela – abstrakcie, tažizmu.

Súbežne s vývojom grafiky maliari podnecujú mocnejšie masy mešťanov, používajú námety obrazov ako kritiku spoločnosti, až po morálne apely, s pomocou ktorých využívajú silné osobné témy. Vnútorné zápasy symbolicky vyjadrené príbehom pokračujú v úsilí vyrovnáť sa objavu fotografie, ktorá bola objavená v roku 1839. Vynašiel (a pomenoval) ju francúzsky

výtvarník Louis Daguerre po 23 ročnom výskume, ktorý úspešne zavŕšil v roku 1839. Snímka zhotovená dagerotypiou sa nazýva dagerotyp, alebo zriedkavejšie dagerotypia. Vznik fotografie súvisí s technickým pokrokom. Je pokračovaním duchovného vývinu človeka v období vrcholného romantizmu. Termín fotografia je odvodený z gréckeho slova „písanie svetlom“. Tu začína obdobie experimentu. Skúmaním svetla sa začína zaoberať veda a v umení pokračuje etapou avantgardných smerov prvej polovice 20. storočia. Impresionistickí maliari zaznamenali veľký prelom v chápaní svetla, nanášania farieb a poňatia tvaru. Už to neboli konkrétne ucelené ťahy štetcom, či realisticky vytieňované plochy. Impresionisti sa podujali na odvážny čin a jednoliatu plochu rozložili na niekoľko malých plôšok, ktoré zblízka pripomínali skôr náhodný zhluk farieb ako ich premyslené ukladanie.

Experiment s farebným spektrom vyvrcholil vo fauvizme. Bol umeleckou tendenciou, ktorá sa snažila zobrazovať svetlo a priestor žiarivými farebnými pigmentmi, a to bez akéhokoľvek iluzívneho chápania svetla, celkom jednoduchými prostriedkami, v ktorých prevažovala potreba vnútorného poriadku. Najdôležitejšia bola farba, ktorú chápali esteticky, zbavenú symbolickosti, spirituálnosti a popisnosti. Surrealistami sa posúvame do nadmyslového vnímania, pokusy s vedomím, s metódami inšpirácií, ktoré ovplyvňujú vedomé vnímanie a tu sa len začína proces, ktorým sa pozornosť umelca pri motivácii odpútava od reality a presúva sa k experimentu s originálnym a jedinečným výsledkom. Táto senzácia sa časovo stále skracuje. Experimentálne postupy sa stali jednoducho opakovateľnou schémou ťažiacou z dostupnosti nových materiálov a technológií. Miera prepojenia klasickej a experimentálnej formy diela určuje autenticitu diela. Tu je „pokús“ vnímaný ako priestor slobody. Protichodné významy a dopady experimentu ako zdroja autentickej tvorby, vedeckého princípu. Naopak experiment ako dobová móda, ako nástroj pokroku určujú neustále sa meniace hranice, ktoré sa nemusia vždy prejavovať veľkolepo ako zmena v dejinách vnímania.

Hranice umenia sa rozrastajú pozitívnym smerom, bližšie k verejnosti: participatívne umenie, politické umenie, interaktívne umenie, virtuálne umenie. Umenie je však aj zdrojom špekulácií v biznise s umením.

Experimentálne cvičenia.

Experimentálne cvičenia zadávané v na Katedre Maľby na VŠVU v rokoch 2003 až 2011, v ktorých som použila krátke experimenty na rozvoj vnímania študenta, odhaľuje, do akej miery má akademické vzdelanie antinomický význam vo vyučovaní umelca. Amatérska verejnosť v rovnakých experimentálnych cvičeniach realizovaných v r. 2009 až 2014, preukázala rozdielne výsledky, ktoré som analyzovala. V experimentoch sa prejavili odlišnosti a podobnosti, ktoré sú zásadné pri automotivácii umelca. Výsledkom som sledovala ako civilizácia ochudobňuje a stlmuje prirodzené vnímanie jednotlivca. Ako sa podpisuje akademické vzdelanie na deformácii rukopisu a vytvára hranice (často existujúce len v mysli študenta), ktoré zabráňujú v plnej miere realizácii a naopak ako umožňuje pochopiť jedinečnosť vlastnej tvorby. Pri vyučovaní umenia si musím zvyknúť na predstavu otvorenej štruktúry, teda štruktúry, ktorá je v pohybe, ktorá sa ustavične deje. Neprezentujem kompletný prehľad. Vybrala som vzorku заданий, cvičení.

Vzorky experimentálnych cvičení môžem rozdeliť do niekoľkých okruhov, z ktorých som vybrala najzaujímavejšie a prezentujem ich pod názvami заданий za osnovou.

- Prvým je technologický experiment, založený na neočakávanom riešení v konštrukcii, forme či štruktúre diela
- Návrat k zabudnutým technológiám
- Bez dostatočného filozofického zázemia mu chýba naliehavosť, oprávnenosť zaviesť experiment do „každodennej“ praxe.
- Jeho výsledkom nie je prostá inovácia, ale spoločenská zmena.
- Výlučné vyhovieť tlaku vystavovať /prezentovať sa, na čo najväčšom množstve výstav novými prácami, v čo najkratšom čase/
- Konceptuálny experiment

Hmatová kresba - kresba pomocou hmatu.

Predmety a tvary si má možnosť študent vo vlastných hmatových analýzach zaradiť do tvarových a farebných asociácií, či už popisných alebo abstraktných.

Predmety s odlišnosťami v materiáli a štruktúre. Predmety s odlišnou teplotou, rôznej konzistencie umožňujú vnímať hmatom rôznorodosť povrchov a predkladajú celú škálu možností na objavovanie nových asociačných vzťahov – vyjadrujú expersiu, ktorá sa výborne prejavila pri študentoch VŠVU. No rozvinutý vzťah medzi vnímaním a kreslením, či maľovaním, absentoval u laickej verejnosti. Dospelá amatérska verejnosť, ktorá sa s cvičením stretla prvý raz nechcela akceptovať, že je niečo možné zobraziť. Reakcia na predložené zadanie bola rozdielna. Napriek tomu výsledky podobné, či identické.

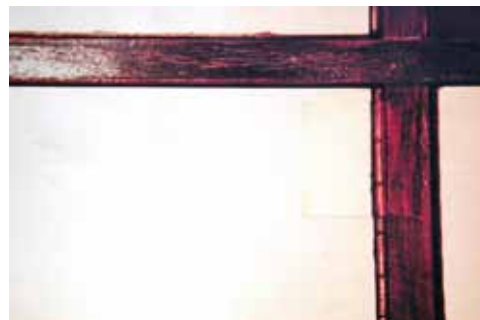
Mimikry.

Skutočné farby prostredia, tóny farieb, ktoré nás obklopujú sa stávajú našou realitou, od farieb na obraze sa zásadne líšia, a to tlmenosťou, zjemnením jas. Fotorealistické zobrazenie vyžaduje realistické videnie. Na to slúži cvičenie: „stratený v realite-mimikry“.

Štvorec 5cmx5cm, maľba olej,
2010, S. Vršanský, študent
VŠVU



Štvorec 5cmx5cm, maľba olej,
2010 S. Vojtečová, študentka
VŠVU





Mimikry sú pre obe skupiny zaujímavou štúdiou farby. Schopnosť papierového štvorca úplne splynúť s prostredím je účelom takéhoto implantovania do reality. Prostredie, v ktorom žijeme, má v našej myslí ideálnu archetypálnu podobu a to sa týka aj farby. Preto objavom v tomto cvičení pre každého je, koľko farieb musíme pridať do bielej, aby bola bielou. Naučiť sa vidieť skutočnosť, niekedy znamená prakticky rozoznať realitu a osvedčenú pravdu.

Kresba svetlom. Kresba bez zdroja svetla. Minimálny zdroj svetla.

Experimenty, v ktorých je svetlo kresliarskym médiom, až po experimenty s použitím svetla pri jednoduchých úlohách, posúva hľadanie experimentovania za hranicu viditeľnosti, mení farebné tóny, mení tvary, mení význam videnia v pri tvorbe umeleckého diela – impresia, svetelný dojem.

Zátišie osvetlené malým bodovým svetlom spôsobuje zmenu videného tónu a zámenu tónovo príbuzných farieb. Po záverečnom vzhliadnutí diela sa nám ponúkajú prekvapivé kombinácie farieb. Takáto bezprostredná konfrontácia je zdrojom odklonenia sa od zaužívaného pohľadu na okolie. Ponúka nový prístup.



Malba otváranie vlastného oka, svetlo preniká za viečka. 2009 študent VŠVU
Malba zvuku vnímaného zo zatvorenými očami /študenti VŠVU/:



Zvuk, hluk spôsobený kladivom, ako je vnímaný so zatvorenými očami na obraze zobrazený ako narušenie plochy alebo línie. Výsledkom je jednoduchá abstrakcia zachytávajúca moment záznamu zvuku. Rozdiely sú minimálne.

Záznam tanečnice.

Pohyb je takmer ťažko zaznamenaný rukou umelca. Skratky pri zaznamenávaní pohybu tak, aby divák vnímal obraz akoby v pohybe, umožňujú pochopenie kompozície, dramatickosť línie, prázdne miesta v diele. Z pôvodnej rezignácie pri nemožnosti zachytenia pohybu sa študent dostáva do fázy syntézy, kedy na základe skúsenosti spája opakujúce sa výrazné polohy tela pri pohybe do celku.

Toto cvičenie je pre študentov umenia nielen možnosťou predviesť svoje znalosti anatómie, ale aj výberom systému na vyjadrenie pohybu, ten však v myšlienke môže byť zásadne iný ako pri realizácii a preto je nevyhnutné umožniť mu skicovať, aby k definícii pohybu mohol dospieť sám. Pre laickú verejnosť je súhrnom znalostí o postave v pohybe najbežnejšia poloha z profilu a so zdvihnutou nohou. Aj keď je variácií mnoho, rezignuje na jednu známu, ale aj tak ťažko reprodukovateľnú polohu vykročenia.

Automatická kresba. Nachádzanie nových asociácií v náhodnom materiáli. Rady made.

Surrealistický maliar André Masson vyvinul automatické kreslenie. V roku 1926 experimentoval s hádzaním piesku a lepidla na plátno a robil olejomalby okolo vzniknutých tvarov. Automatické kreslenie a experiment s náhodnými tvarmi v prospech autentickejšieho diela študentovi umožnili nazrieť do nekontrolovaných, podvedomých reakcií. *Náhodný* reťazec znakov mu umožnil si ho významovo asociovať.



Automatické kreslenie je ťažké pre obe kategórie žiakov, je nesmierne ťažké zbaviť líniu obsahu. Nachádzanie nových významov predmetov okolo seba otvára cestu kreativite.

Farebná mapa osobnosti.

V obryse samého seba študent definuje farebné členenie osobnosti, delí na niekoľko úrovní, ktoré sa navzájom ovplyvňujú, minimálne stoja vedľa seba. Vizualizácia vedomých dostatkov a nedostatkov osobnosti je zároveň arteterapeutickým cvičením. V tomto cvičení ide aj o syntézu pojmu do abstraktného prvku/

Rozdiely sú minimálne. Prístupy sa však líšia v množine prvkov, ktorými disponuje adept školy umenia.

Periférne videnie.

Zrakové pole alebo zorné pole je časť priestoru, ktorú možno vidieť okom pozerajúcim sa nehybne vpred. Normálne zrakové pole je možnosť vnímať predmety v okolí asi 180 stupňov vertikálne i horizontálne na periférii oboch očí. Umožňuje to identifikovať vizuálne podnety, ktoré nie sú priamo pred nami a chráni nás pred pádmi pri prekážkach. Na rukou dosiahnuteľných miestach, bez akejkoľvek zmeny oka, si študent umiestnil podložky, na ktorých mal možnosť zachytávať to, na čo sa síce nedíva, ale jeho oko ešte vidí.

Náročné cvičenie vyžadujúce si zručnosť, je pre verejnosť viac výskumom ako kreatívnym cvičením.



Expresívne farby, nie realistické.

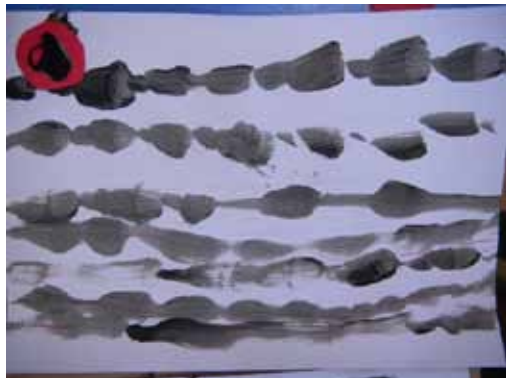
Vnútorne zážitky umeleckého tvorca menia skutočné farby videné okom. Deformujú farebnosť na základe expresie. Zaoberá sa psychológiou jednotlivca, využíva kontrasty, prechádza ku karikatúre a deformácii. Dôležitým experimentom pri študentských zadaniach boli ich vlastné spomienky, ktoré pri pochopení vlastnej expresie umožňujú zmenu zobrazovaného pomocou deformácie, či zmeny farebnosti.

Expresia vo farbe je pre verejnosť zdrojom výskumu v zmysle tvorby farebných tónov. Zároveň je radostným zážitkom, ktorý oslobodzuje od prepisu reality.

Kaligrafia, čínska tradičná malba.

Ťahy štetca sú údermi, ktoré vytvárajú štruktúru jednotlivých zložiek malby. Bodový ťah umožňuje časť línie využiť ako škvrnu alebo plochu. Ťah dažďovej kvapky, krátkymi trhanými líniami, veľmi šikmo naklonenými, naznačuje pohyb. Celý súbor tvorí dejiny čínskej malby, je sprievodcom aj učiteľom. Najpodstatnejšou časťou je dýchanie, kaligrafická línia je správaná vedomím ovládaním dýchania. Ruka je súčasťou tela, ktoré sa pohybuje pod vplyvom nádychu a výdychu a s ním sa tiež sťahujú a roztahujú svaly, ktoré pohybujú rukou.

Kaligrafia je nesmierne náročný výkon, vyžadujúci si ovládanie svojich fyzických aj psychických zručností. Rovnako vo verejnosti ako aj u študentov umenia je súzvuk ruky a mysle otázkou cviku, teda výcvikom ruky, tela a mysle. Študenti sú v narábaní rukou zručnejší ako verejnosť. Viacerí adepti kurzu pre verejnosť však disponujú súladom mysle a tela a tým je ťah štetca harmonickejší a odvážnejší ako u niektorých študentov umenia.



3 ročné dieťa: Dýchanie s líniou



16r. študent umenia „Harmónia“

Časové obmedzenie – kresba portrétu 15min, 5min, 3min, 2min, 1min

Daný čas na malbu, kresbu, obmedzuje študenta v použití „kliše“, efektov tkz. manier na zlepšenie obrazu, ostáva čistý čas na zaznamenanie podstaty portrétovaného, jeho charakter. Využitie špeciálnych náradí je nevyhnutné, inak nedosiahne vnímateľnú výpoveď



Študent VŠVU. Portrét 15min, 5min, 3min.

Pri časovom obmedzení sú výsledky pokusu rovnaké, len pri pohľade na artefakt, finálnu kresbu, malbu. Spôsob zachytávania portrétu neumožňuje používanie naučených vylepšovanií diela, je to rýchla reakcia, pri ktorej sme zbavení akéhokoľvek následného koordinovania pohybu zaznamenávajúceho realitu. Pre akademicky vzdelaného výtvarníka, študenta je kresba katarziou. Pre verejnosť je kresba, ktorá nemá možnosť byť následne upravovaná, zlým vtipom. Každé obmedzenie, či už svetelné, časové, technické alebo všeobecnejšie „téma“, na ktorú má študent reagovať, slúži na objavovanie schopností, o ktorých autor nevie, že nimi disponuje. Tiež má úlohu diferencovať a špecializovať jedinca v jeho danostiach.

Mapa vzťahov v kolektíve. Kresba alebo malba mapy vlastného rutinného pohybu.

Informácie o samom sebe, svojom pohybe v podobe umeleckého diela s využitím celej šírky výtvarného materiálu, Pamäťové cvičenia, Priestor ako ho možno vnímať pomocou umeleckého vnímania /



Študenti VŠVU, Mapy vlastného pohybu 2009, akvarel

Mýtus umeleckej osobnosti - Self-mythologizing.

Vytvorenie fiktívneho harmonogramu vlastného umeleckého života, určenie cieľov, koncepcia tvorby na dlhšie obdobie ako rozhranie školskej výučby, projekcia dosiahnutých cieľov, preexponovanie záchytných bodov v životopise na účel vytvorenia

vlastného mýtu, vytvorenie kolekcie diel vyňatých z fiktívneho profesionálneho života umelca, vytvorenie fiktívnej písomnej dokumentácie z dôležitých období umelca(o sebe samom)



Študent VŠVU Artefakty o živote XY. 2005

Projekcia seba samého do vytvoreného mýtu, vytvára príležitosť na analýzu a následnú syntézu metódy. Ako dosiahnuť požadovaný účinok vlastného snaženia s použitím metód širokej škály. Rozdiely nastávali v jednoznačnosti systematizácie pri nehumanisticky zameraných povolaniach verejnosti. Systematizácia práce nie je prekážkou tvorivosti, je však limitovaním obmedzená.

Performans. Akcia. Hepening.

Zahrnutie samého seba do diela / hranice tela / byť súčasťou umeleckého diela je jedna z hraničných polôh umenia. Zážitok, či už pripravený pre publikum alebo bez publika je vlastne experimentom s vlastným telom a aj kompletne s osobnosťou. Skúsenosti získané pomocou experimentu nám preukážu, čo je podstatou aktuálneho vývinu umelca.

Hepening v sebe spája prvky divadla, hudobného predstavenia, poézie a výtvarného umenia. Na tento druh kreativity je potrebné mať organizačný talent, veľmi dobre vyvinutý zmysel pre obsah a formu. Cvičenie je náročné aj pre študenta umenia aj pre verejnosť, vyžaduje si skúsenosti, profiláciu vlastného názoru, schopnosti zrozumiteľne abstrahovať a tým zaujať publikum.



Žofia Dubová, študentka VŠVU, Biela pani, Mojmírovce, performans 2011



Agnieszka Roznowska „v perine“. performans, Warsztaty Polsko

Kresba pomocou nekresliarskych materiálov /materiálov používaných v iných odvetviach - jedlo, textil, PVC / Kresba deformáciou papiera. Procesuálna kresba.

Video kresba.



1. Spoločná akcia - Písanie do piesku na pláži v Podombii / Instytut Wzornictwa Politechniki Koszalińskiej – Warsztaty



2. Ozvena - gesto, Peter Sojka, Oto Hudec Gazkii, Koszalin / Instytut Wzornictwa Politechniki Koszalińskiej – Warsztaty



Procesuálna kresba snehom v Sade Janka Kráľa v Bratislave – študenti I. ročníka Kurz malby VŠVU v Bratislave 2009



Kresba v prírode- drevom, Inštalácia, študenti akadémie Koszalin, Warsztaty ,Poľsko

Pri zmene tradičného materiálu kresby alebo malby som dospela k záveru, ktorý je určujúci pre vnímanie výtvarného umenia. Verejnosť túto zmenu považuje za degradáciu ich diela na hru, a tým aj v ich očiach nedôležitá až banálna.

Naopak pre študenta umenia hra ako cesta objavovania, experimentovania, otvára nové cesty vo vnímaní reality. Tieto majú automotivačný charakter.

Interpretácia výtvarného diela. Citácia.

Do celku novovznikajúceho diela je zopakovaná časť diela iného autora. Využitie tohto postupu sa uplatnilo okolo polovice 20. storočia; čo súvisí aj s postupným rozvojom reprodukčných techník – devalvujú význam originálu umeleckého diela. Až do začiatku 20. storočia, vzdelanie a následné „originalita“ umelca silne závisí od praxe kopírovania „Majstrov“ Prelínajúci sa súhrn troch závažných informácií, s ktorými bude študent pracovať: 1.výtvarné dielo, jeho dobový kontext a osobnosť autora, 2.výsledky doterajšieho skúmania a názorov historikov umenia, 3.naše vlastné vnímanie a zážitok

Interpretácia diela je obľúbená tak u verejnosti ako aj u študentov. Rozdiel je však jednoznačný pre vyučujúceho, no nie je pri hodnotení vlastnej práce verejnosťou. Rozdiel môže byť zreteľný len pre odborne školeného umelca.



Film. Tanečnica v tme, Lars Von Trier 2000, Citácia: „Ja som videl všetko, nič viac vidieť nie je.“



Gabriela Gažová študentka 1ročníka VŠVU: Interpretácia Wilhem Sasnal / Anton Corbijn



Ingrid, študentka večernej školy / Gustave Caillebotte

Chyba /omyl /

Chyby v procese vyvolávania fotografie: zadanie znelo 12 možností chybných postupov pri fotografovaní a ich následnom vyvolávaní, z ktorých má vzniknúť séria akvarelových malieb demonštrujúcich chyby fotografie. Cvičenia boli zadávané výhradne študentom reštaurovania malby, ktorí sú špecializovaní na fotorealistický prepis. Teda sú schopní vyrobiť kópiu diela aj s rukopisom príznačným pre autora, ktorého dielo je reprodukované alebo reštaurované. Téma bola zadávaná v nadväznosti na fotografický kurz. Tento pohyb z kurzu na kurz jednotlivých katedier trvá 6 týždňov a je súčasťou štúdia na VŠVU. Fotografia však rukopis, v zmysle spôsobu nanášania farby, či formálnej hry neobsahuje, študent sa musí sústrediť na chyby, ktoré sa v inom médiu stávajú veľmi ľahko. Zrealizovanie fotografickej chyby iným médiom si vyžaduje dokonalý pozorovací talent, v čom je toto cvičenie náročné.

Chyby malby.

Súbežne s predchádzajúcim zadáním študent pracoval na variácii zadania v malbe, a to na vytvorení kópií, ktoré je takisto poznačená chybou, nesú stigmou. Tento omyl je pre dielo nie záporným, ale dielo posúva, obohacuje, dotvára, teda je možné nazvať v tomto prípade prácu apropráciou.

Chyby inštalácie.

Chyba a omyl však môže nastať aj v záverečnej fáze a to inštalácii obrazu, teda zmena významu diela prostredníctvom nevhodnej inštalácie. Konfrontácia s prostredím.

Zničením vytvoreného diela je pre verejnosť neprípustné. Zadanie sa realizovalo výhradne pre 1. ročník odboru Reštaurovanie maľby na VŠVU. Zničenie, deformácia, chyba, omyl sa podarilo realizovať v zadaní, kde sa deformácia stáva súčasťou efektu, vylepšením diela v zmysle jeho konečnej vizuálnej formy.

Pre študenta umenia je deformácia v akejkoľvek forme až do úplného zničenia diela, či absolútneho zmiznutia diela možná len v prípade vedomia, že je tento procesuálny moment súčasťou celkového rastu umeleckej osobnosti. Teda s vedomím výskumu, ktorý mal overovací charakter. Autentický zážitok slúži ako následný zdroj motivácie. Samozrejme, súčasťou experimentu je aj určenie hraníc zručnosti, ktoré sú potrebné na realizáciu diela.

Záver

Nepredpokladaný úspech; neplánovaný, náhodný objav nás posúvajú na ceste výskumu ako objaviť nepreskúmané a tak zvečniť naše krátke bytie tak, aby bolo súčasťou civilizácie a kultúry.

Pre mňa tento vybraný, reprezentatívny okruh tém, ktoré boli súčasťou experimentálnych cvičení ponúka vždy nové a ďalšie súvislosti, ako znovu hľadať nové spôsoby objavovania nečakaných schopností študujúcich umelcov aj laickej verejnosti.

Literatúra:

¹ Whewell William, Prednášky z histórie filozofie morálky v Anglicku, Prednáška 7. (1852)

² Akvinský Tomáš, Pre Teba, Bratislava: Lúč 2008, 28. týždeň.

³ Einstein Albert, Zostavovateľ: EXLEY, Helen.: Cesty múdrosti. Bratislava: Slovart, 2006 ISBN 80-8085-143-3

Kontaktné údaje:

Mgr.art Michaela Rázusová Nociarová ArtD.

Astrova 24, Bratislava 82101

e-mail: nociarova@yahoo.com

POTŘEBUJEME JEŠTĚ VÝTVARNÉ NADÁNÍ?

NEED WE STILL ARTISTIC TALENT?

KRISTINA ROSENDORFOVÁ

Abstrakt: Článek se věnuje problematice podpory či naopak ubíjení výtvarného nadání a kreativity žáků v rámci edukace i mimo ni. A také sleduje její postavení v oblasti oborové hierarchie vzdělávacích systémů. Soustředí se na vztahové kontexty široké veřejnosti k vizuální kultuře, soudobému umění a z ní vyplývající potřebě/nepotřebě rozvíjení výtvarného nadání současné populace.

Abstract: This paper deals with the issue of support or vice versa deadening fine talent and creativity of the pupils in education and beyond. It also monitors its position in the hierarchy branch of education systems. It focuses on the interpersonal context of the general public to visual culture, contemporary art and the resulting need/useless to develop artistic talents of the current population.

Klíčové slova: nadanie, výtvarné nadanie, vzdelávanie, vizuálna kultúra, súdobé umenie, kyberkultura

Key words: talent, artistic talent, education, visual culture, contemporary art, cyberculture

Úvod

Když se řekne výtvarné nadání, snad každý má k tématu co říci. Každý z nás byl dítětem a s výtvarným pojem má své zkušenosti. V určitém věku byla výtvarná tvorba důležitou součástí naší životní reality. Zeptáme-li se skupiny mladších školních či předškolních dětí, zda se rády věnují výtvarným činnostem, zkouší nové věci a rády objevují nové způsoby výtvarného vyjadřování (tedy jestli své přirozené nadání rozvíjí), odpoví, že ano. Kdybychom se však zeptali stejné skupiny za patnáct let, o své tvořivosti a nadání pro výtvarný projev budou patrně pochybovat a zvažovat, zda vůbec kdy nějaké měli.

Otázkou je, co si pod pojmem výtvarné nadání dnes představuje široká veřejnost. Předpokládejme, že pokud se někdo rozhodne pro budoucí umělecké povolání, nadání pro výtvarnou činnost je mu dáno. Proto můžeme soudit, že výtvarné nadání úzce souvisí s tvůrčím procesem, tvůrčím produktem a tvůrčí osobností, jedno bez druhého nemůže existovat. (Kulka 2008)

Nedávno jsem náhodou narazila na velmi kritický článek studentky oboru dějin umění „Cena za díru v překlíže“, který se nevybíravým způsobem vyjadřoval k poslední přehlídce Ceny Jindřicha Chalupického a jejím finalistům. Dílům autorka vytýká nesrozumitelnost, nedostatek kreativity i estetických kvalit. Co mě však zarazilo ještě více, byla překvapivá popularita článku na sociální síti, což by mohlo naznačovat, že do značné míry odráží veřejné mínění.

...„Expozice finalistů CJCH ve Veletržním paláci působí jako přehlídka intelektuálně uhnutých kuriozit. [...] Ve skutečnosti letošní finalisté nic neohledávají, po ničem se neptají a nic pozoruhodného neobjevují. Návštěvník z jejich výtvorů nemá nic – ani ten povznášející estetický zážitek. [...] Jestli dneska lidé vůbec navštěvují galerie výtvarného umění, tak obvykle proto, že chtějí vidět něco krásného. [...] Krásný je v celé síni lada výhled z patého patra Veletržního paláce. [...] Není se pak čemu divit, že lidé, kteří nepatří do ‘komunity’, se dnes současnému výtvarnému umění obloukem vyhýbají.“

(DRÁPALOVÁ, Kristýna. CJCH Special: Cena za díru v překlíže. In: *Artalk.cz* [online]. 18.11.2013 [cit. 21.11.2013]. Dostupné z: <http://www.artalk.cz/2013/11/18/cjch-special-cena-za-diru-v-preklizce/>)

Má autorka pravdu a současným mladým umělcům chybí něco zásadního - nadání pro výtvarnou tvorbu? Nebo to, čemu říkáme výtvarné nadání, změnilo charakteristické rysy, které jej definují stejně, jako se změnila definice samotného umění ve 20. století.

Problém hodnoty a hodnocení uměleckého díla je velmi aktuální. Nízký zájem o soudobou vizuální kulturu se na první pohled jeví jako typické civilizační stigma moderny. Vždyť o aktuální projevy výtvarného umění projevoval vždy zájem jen úzký okruh zasvěcených. Ale domnívám se, že dnes se už nejedná o pouhý nezájem, přerostl v něco silnějšího, hlouběji zakořeněného.

I.

Děti vstupují do tohoto světa s myšlenkou, že možné je vše. (Slavíková 2000) Svou bezprostředností nám neustále připomínají, jak velikou důvěru vkládají ve vlastní představivost. A prostřednictvím výtvarného projevu, k němuž má každé dítě přirozené nadání, mohou představy ožít a vyprávět své příběhy. Všichni se rodíme s přirozeným nadáním a schopnostmi, ale časem se postupně vytrácí nebo jsou v nás potlačovány. Zarážející je, že velkou zásluhu na tom má i způsob vzdělávání. Známý zastánce tvořivosti Ken Robinson v knize *Ve svém živlu* předkládá myšlenku, a mně nezbývá než s ním souhlasit, že soudobé vzdělávání je založeno na konformitě. A školy jsou posuzovány, z hlediska toho, co zvládnou napříč omezeným spektrem očekávaných výsledků. Dítě přichází do školy s představou, že vše je možné, protože si zkušenostní základnu teprve buduje a často reaguje na nové věci ve svém životě originálním a jedinečným způsobem. (srov. Slavíková 2000, Robinson 2013). Ve způsobu, jakým se originalita uplatňuje a kde můžeme spatřovat nadání dítěte pro tu či onu činnost. Originalita má v sobě potenciál inovace, ale také chyby. A chyba je něco, co se ve škole netoleruje. Vzdělávací systémy na celém světě jsou postaveny na intoleranci chyb. Tvořivost však uvádí do pohybu odvaha chybovat a chybu udělat. Děti v sobě mají obrovský tvůrčí potenciál, protože se chybovat nebojí.

Vždyť v souvislosti s výtvarným projevem dětí stojí za zmínku fakt, že děti malují proto, že doopravdy chtějí, z čisté radosti. A je jim jedno, zda jejich výtvor odpovídá dobovému vkusu či uměleckým konvencím. V počátcích se zájem o dětský výtvarný projev projevil jako pouhá „tolerance chyb“. A až později odborné diskuze přinesly poznání, že dítě není *malý dospělý* a chyby v zobrazování nejsou vlastně chybami, ale přirozenými etapami jejich vývoje. (Uždil 1976).

Postupem času se však dítě naučí svých chyb bát, protože v obecném slova smyslu se soudobá výuka soustředí na výsledky. Vycházíme z obecné pravdy, že lidé jsou různorodí a jedineční. Tuto pravdu sice na jednu stranu veřejnost akceptuje, ale ve vzdělávání stále vyžaduje konformitu. Důkazem toho jsou standardizované testy a očekávané výstupy, které školská strategie

prosazuje. Důsledkem výchovy a vzdělání je, že tvůrčí schopnosti podkopává místo toho, aby je rozvíjely. Jak v tomto ohra-
ničeném a vymezeném světě objevit své skutečné schopnosti a jejich potenciál.

Pravdou samozřejmě je, že se odborná veřejnost ve výtvarném vzdělávání neustále snaží prohlubovat veřejné povědomí o
důležitosti rozvoje výtvarného nadání pro rozvoj osobnosti člověka a jeho orientaci v životě a kultuře, ve které žije i které je
obklopuje. Rozvíjí se mnoho koncepcí a pojetí výuky výtvarné výchovy, které reflektují soudobé potřeby člověka a jeho život-
ní podmínky. Ale s veřejnou podporou stávajících vzdělávacích systémů, které v oborové hierarchii podporují nehumanitní
a neumělecké obory, je to zatím únavný boj s větrnými mlýny.

Vinu na nezájmu o rozvoj nadání a tvůrčích schopností dítěte mají i starostliví rodiče. Kterí si ve snaze o pomoc snaží dítě
dotlačit na dráhu konvenčního vzdělání, které jim zajistí živobytí, ale nevědomky je tak odvádí od jejich přirozeného nadá-
ní pro jinou a pravděpodobně méně praktickou věc. To dokládá i stále se snižující zájem mladých lidí o odborné výtvarné
vzdělání na středních a vysokých školách. Zeptá-li se dospělý dítě na vysvědčení, má na mysli především známky z mate-
matiky, jazyka a případně přírodních věd. Nikoho příliš nezajímá známka z výtvarné, hudební či tělesné výchovy. Údiv ve
tváři následuje, jestliže se jedná o jinou známku než jedničku. Samozřejmě nechci zpochybňovat hodnotu přírodních věd,
jsou velmi důležité, ale nejsou dostačující. I staré přísloví říká: „*Nejen chlebem živ je člověk*“.

Rodiče shledávají zálibu dětí ve výtvarném projevu za žádoucí, ale většinou v ní vidí nevinnou zájmovou aktivitu s mizivým
potenciálem pro reálný praktický život dítěte. Před kvalitou a rozmanitostí rozšířeného výtvarného vzdělání dítěte, které
může nabídnout například ZUŠ, rodiče často upřednostňují nejrůznější zájmové kroužky nabízené základními školami či
volnočasovými zařízeními, které jsou veřejnosti poskytovány zdarma. Ale jejich náplň se mnohdy soustředí pouze na rozvoj
umělecko řemeslných dovedností dítěte bez zájmu o rozvoj jeho jedinečné osobnosti, potenciál a nadání.

Postoj veřejnosti k potřebě rozvoje výtvarného nadání odráží i její soudobý vztah k vizuálnímu umění a kultuře. Umění je
vždy zrcadlem doby a doba jej reflektuje. O čem tedy vypovídá soudobé výtvarné umění a co si o něm myslí veřejnost? Na
začátku jsem zmínila jeden názor na mladou uměleckou scénu prezentovaný článkem *Cena za díru v překližce*, který kriti-
zuje mladou uměleckou generaci za její nedostatky. Nezájem či dokonce nevraživost vůči soudobé umělecké scéně pomalu
přerostl obvyklou mez. O soudobé umělecké dění vždy z počátku projevoval zájem alespoň okruh uměleckého světa, kam
bezesporu patří i studenti oborů s výtvarným zaměřením.

Od 19. prosince 2013 do 23. února 2014 se v Ostravě konala jedinečná výstava po názvem *Začátek století*, která shrnovala
umělecká východiska české výtvarné scény z posledních let. V rámci seminářů z dějin umění 20. století a komunikace s vý-
tvárným dílem na katedře výtvarné výchovy v Ostravě jsem se dotázala svých studentů, jak reflektují zmíněnou výstavu. Když
pomínu, že ji většina studentů vůbec nenavštívila, u těch, kteří se rozhodli do Galerie výtvarného umění zavítat, jsem se
setkala s rozpačitými odpověďmi, které víceméně opakovaly slova výtek výše zmíněného článku o udílení cen Chalupeckého.
Když se ocitneme tváří v tvář neznámé umělecké formě, stane před námi problém, a poté i otázka, co si s ním počít. Problém
však nemusí být striktně teoretický. Abychom nové formě porozuměli, nemusíme být nutně profesionálními teoretiky umě-
ní. Problematická situace sice vyžaduje řešení, ale ne na teoretické úrovni, kterou neovládáme.

Krajní variantou řešení podobného problému bývá její odmítnutí a návrat k jistotám námi přijatých představ o tom, co je a
co není umění. Když v situaci setrváme, riskujeme znehodnocení našich představ o hranicích samého umění. Většinou se
spokojíme s pouhým konstatováním, že problém neporozumění soudobému umění je v neznalosti širokého obecnstva, což
je však klasický společenský mýtus avantgardních umělců. Ona neochota vypořádat se s problémem, který je pro mě mno-
hostranně nový, může být pouze hluboce vštípená obava z chyb.

Spatřuje – li veřejnost v umění jen cosi pomíjivého a nepotřebného, libůstku, která je pro život nepraktická, neužitečná a
nesrozumitelná, jak se u ní může vůbec projevit potřeba rozvíjet výtvarné nadání dítěte.

Ve společnosti, kde stále roste podíl vizuální komunikace a rozšiřují se požadavky na nové formy gramotnosti podmíněné
příchodem nových technologií, nových vizuálních komunikačních systémů, digitálních technologií, kyberprostoru aj., je
rozvoj vnímání a porozumění vizuálnímu materiálu klíčový. Recipient je v tomto komunikačním procesu nucen neustále
navyšovat své znalosti znakových systémů a znaků v nich obsažených ve smyslu „čtení“. Kvalitní vnímání a prožívání zážitku
s vizuálním materiálem nahradila kvantita. Ve společnosti přetížené a zahlcené obrazy vzniká paradox. Vizuálních podně-
tů je příliš mnoho, aby nutily vnímatele přemýšlet a obohacovat jeho vizuální zkušenost, přesycení vizuálními dojmy vede
k otupení a rozmělnění obsahu vnímání. (Bauerlein 2010, Hostinský 1877)

Specifickou sférou v odvětví vizuální gramotnosti tvoří gramotnost v oblasti vizuálního umění. Navyšování gramotnosti
je však možné jedinečně při kontaktu s vizuálním materiálem, v tomto případě s uměleckým dílem. Ale ve společnosti, která
je vizualitou tolik zatížena, se dostává umění na okraj zájmu i díky vyšším intelektuálním nárokům na interpretaci a méně
snadné dostupnosti. Kontakt veřejnosti se současným uměním je minimální, jak dokazují průzkumy. Výstavy a vernisáž u
nás navštěvuje pouhých 1-3 % populace (Horáček 1998). Výtvarný pedagog má možnost dítěti pomoci zorientovat se v plu-
ralitě vizuálií a rozvíjet schopnosti čtení obrazů a formování svých vlastních.

J.-F. Lyotard se domnívá, že fascinující nástup toho, čemu říkáme *nová média* a *digitální technologie* s sebou přináší
velké změny. Podle Lyotarda příchod nových technologií ovlivní to, jak jsme doposud vnímali vědění. Prostřednictvím
informačních technologií se vědění pohybuje jako něco, co lze směnit jako zboží a stává se základní výrobní silou. A tak
se v postmoderní společnosti informace stávají nástrojem moci. (Lyotard 1993) S tímto názorem nemohu než souhlasit,
ale na druhé straně se s rozšířením masové kybernetické komunikace objevuje zcela odlišný přístup k hodnotě informace a
vědění. Výhodou internetu je, že na rozdíl od klasických médií, jako jsou časopisy, noviny a televize, lze informace záměrně
vyhledávat a porovnávat a utváří tak síť vzájemně propojených informací, do které je možné kdykoli nahlédnout. Snadná
informační dostupnost způsobila, že moderní člověk má sice znalosti celého lidstva doslova ve své kapse, ale díky tomu již
také nemá tak velkou potřebu znalosti uchovávat v paměti.

S příchodem vskutku masové vizuální komunikace a kyberkultury se lidé rozdělili na dvě skupiny těch, kteří tvoří a podle
Lyotarda utváří hybnou sílu světa a ti, kteří konzumují již utvořené. Krátkozrakost pouhé konzumace tkví již v samotném

jádro věci – abychom mohli konzumovat, musíme mít produkt. Otázka podpory rozvoje výtvarného nadání úzce souvisí s podporou a stanoviskem k potřebě konzumace výsledného produktu – uměleckého artefaktu. Poskytla jsem několik podnětů, které, jak se domnívám, se podílí na prohlubování propasti mezi publikem a světem umění. Ale jak si představit možnou budoucnost. Jestliže má pravdu Artur Danto, je tu možnost, že umění přestane existovat úplně. (Danto 1998) Otázkou zůstává, bude-li umění existovat, bude také někdo, kdo by jej chtěl sledovat? Nebo se stane úzce profilovanou minoritní záležitostí podobně jako mrtvý jazyk.

Literatura:

DRÁPALOVÁ, Kristýna. CJCH Special: Cena za díru v překližce. In: *Artalk.cz* [online]. 18.11.2013 [cit. 21.11.2013]. Dostupné z: <http://www.artalk.cz/2013/11/18/cjch-special-cena-za-diru-v-preklicke/>

DANTO, A. C., „Konec umění.“ *Estetika*, roč. 35, 1998, č. 1., s. 1–18

DANTO, Arthur. *Svět umění*. Aluze, 2009, 1, s. 66-74.

LYOTARD, J.-F. *O postmodernismu*, Praha : Filozofia 1993. ISBN 80-7007-047-1

BAUERLEIN, M. *The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies the Young Generation and Jeopardizes Our Future. Or, Don't Trust Anyone Under 30*. Spolok slovenských spisovateľov. 2010. ISBN: 978-80-8061-431-7

BELTING, H. *Konec dějin umění*. Praha: Mladá fronta, 2000. ISBN 8020408568

KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7

HOSTINSKÝ, O. *Šest rozprav z oboru krasovědy a dějin umění. Dějiny umění v dětské světnici*. Praha: 1877

HORÁČEK R. *Galerijní animace*. Brno : CERM, 1998. ISBN 80-7204-084-7

CIKÁNOVÁ, K. FULKOVÁ, M. HAZUKOVÁ, H. ROESELVÁ, V. SLAVÍK, J.

ŠAMŠULA, P. *Pedagogická fakulta univerzity Karlovy v Praze ve spolupráci s katedrou výtvarné výchovy PedF UK v Praze*. Praha 1998. ISBN 80-86039-70-6

ROBINSON, K., ARONICA, L. *Ve svém živlu : najděte sami sebe a změňte svůj život*. Brno : BizBooks, 2013. ISBN 978-80-265-0130-5

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H., *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-016-1

Kontaktné údaje:

Mgr., BcA Kristina Rosendorfová
Slavičkova 2346/30 Ostrava, 70200, Česká republika
e-mail: kristina.rosendorfova@seznam.cz

VÝTVARNÝ PREJAV V UMELECKOM DIELE A JEHO POETIKA - FAKTORY ROZVÍJANIA NADANIA DETÍ A ŽIAKOV

ARTISTIC EXPRESSION FOR THE ARTISTIC WORK AND POETICS - STRATEGIES FOR TO DEVELOPMENT TALENTS OF CHILDREN AND STUDENTS

ALENA SEDLÁKOVÁ

Abstrakt: Príspevok predkladá reflexívny pohľad na jedno z výrazných špecifík charakteru výtvarného prejavu spolu s jemu vlastnou poetikou. Nadanie človeka vo výtvarnom umení je špecifickým faktorom určovania miery umeleckej hodnoty výtvarného diela. Rozvíjanie kvalitatívnych hodnôt nadania u detí a žiakov a ich výtvarných kompetencií podporujeme výtvarným vzdelávaním. Výtvarné nadanie detí a žiakov je v školskom a mimoškolskom prostredí rozvíjané a podporované špeciálnymi programami. Všeobecný pedagogický a individuálny metodický prístup spájame v sugestívnom tichu jedinečnej samostatnej autorskej tvorivosti. Umelecká hodnota výtvarného prejavu a nadania detí a žiakov je tak neskôr odrazená v zobrazeniach a výtvarných prácach. Prvým znakom je výraz výtvarného prejavu a druhým určitá podoba krásna a krásy toho výtvarného prejavu.

Abstract: The our contribution is reflecting one of view the important artistic expression of artwork. We write about the talent of human. The human talent we are feel in more artworks of the visual arts. That is the one specific factor for to determining and the especially extent of the artistic work with value of the art yet. Generally, the pedagogical and methodological approach we must combine with the human individual suggestive silence. The firstly, it is unique of individual authorial creativity. Sometime, we need use very special priority of silence for expression creativity. The specifically silence is the one of more area for creating. But it is not only silence. This is a special artistic way of individual methods for to use talents and create. This is the one of special art and beauty of creating. The Art is a diverse range of human activities and the products of those activities; this article focuses primarily on the visual arts, which includes the creation of images or objects in fields including painting, sculpture, printmaking, photography, and other visual media.

Kľúčové slová: Talent, tvorba, ticho, umenie, metóda, diela.

Key words: Talent, creating, silence, art, method, works.

„Krásu vnímame a libosť pociťujeme, máme li pred sebou dielo výtečné. Co ale díla, která jsou průměrná anebo špatná. Ta do umění nepatří. Neměla by být otázka, co je umění, oddelená od otázky, co je dobré umění?“ (Kupka, Tomáš – Ciporanov, Denis 2010, s. 13).

1 Výtvarný prejav a umenie

Výtvarný prejav (alebo angl.: creative expression) sa stal súčasťou slovných interpretácií a nových reinterpretácií, nových foriem predstavení umelecko-výtvarných prejavov. Takmer každé jedno progresívne výtvarné dielo sa stretlo v histórii aj so svojimi kritikmi a oponentmi, ktorí niekedy len ťažko, a inokedy, úplne ľahko prijímali vzhľad a charakter namaľovaného či predstaveného diela, a nasledujúce spojenie toho výtvarného prejavu s poetikou. Božena Šupšáková (2000) spracovala definíciu najmä detského výtvarného prejavu k požívaniu bližších významových a vývinových kontextov v rámcoch detskej kresby a výtvarnej pedagogiky.

Detský výtvarný prejav je výtvarnou a pedagogickou teóriou skúmaný už niekoľko desaťročí. Jeho význam je spájaný vo vzťahoch k vývinovým štádiám dieťaťa a k diagnostike detskej zrelosti a psychiky. Kresby, vytvárané na papieri, sú zrkadlom detskej duše, jej zranení, ale aj prejavom túžob a fixovania si krásnych zážitkov. Jednoznačne, každý výtvarný prejav sa spája s komunikáciou. A to aj pri deťoch zdravých, nadaných i bez výraznejšieho nadania alebo chorých.

V terminológii umenia a jej teórie je najčastejšie otázkou tá, ktorá otvára problémy cieľov umenia, čo umením je a nie je. S nimi kráča ruka v ruke, a to ďalšia otázka, čo výtvarný prejav je, alebo, aká výtvarná podoba či vzhľad konkrétneho prejavu sa ukrýva za slovami. Mnohí si teraz odpovedia, že s týmto pojmom je najviac prepojený význam, ktorý definuje detský výtvarný prejav. No je to prirodzené preto, lebo ten detský výtvarný prejav je stále čistý, je symbolom novej, nepoškvrnenej vízie, a symbolom projekcie úprimnej pravdivosti podanej dieťaťom. Neskôr sa detský výtvarný prejav musí podriadiť aj iným záujmom, no len z prirodzených a vzdelanostných dôvodov, lebo človek sa popri tvorivých kresbách ako jediný tvor rozvíja aj inými smermi, a podľa genetickej výbavy si potom sám volí aj smerodajné priority pre svoj budúci život.

V každom prípade, **výtvarný prejav je jedným úprimným a spontánnym zdrojom aj individuálneho rastu emóciej a etickej inteligencie človeka.** V neskoršom čase je vzájomným konštruktom k stupňovaniu budúceho vzdelania a vzdelávania sa osobnosti a jedinca, ktorý má v sebe dar umeleckého nadania, resp. jeho mozgová hemisféra pracuje s umeleckým genetickým zdrojom.

2 O poetike

S najstarším vysvetlením pojmu poetika sa stretávame v diele Aristotela. Aristotelovo dielo (1996) o poetike nepíše priamo. Aristoteles ale opísal poetiku v spojení s básňami. Dielo sa tak považuje za základný, historický a východiskový dokument aj o poetike, poézii a dráme, princípoch umeleckej konštrukcie, ktorá je v primárnom kontexte najužšie spojená s poetikou. V celej histórii dejín a charakteru umenia vo všeobecnosti nachádzame skôr riešenia mnohých otázok prepojených do výrazových podôb druhov umenia. A so spoločensky fungujúcim významom sa s pojmom poetika najčastejšie stretneme v literárnom a divadelnom prejave. V obrazovej – vizuálnej komunikácii poetika funguje pomocou estetiky umeleckých diel. Napokon sa tu poetika chápe aj ako jeden spoločný prvok pre komplexnosť výstavby umeleckého diela. Význam poetiky sa nám, trošku so širším zmyslom, ako len metaforou, objavuje v súdobej *textúre* a vzhľade rôznych umeleckých prejavov stále častejšie až začiatkom 20. storočia.

S významom a zmyslom vizuálnej podoby prejavu a poetiky v jednom diele sa spájajú mnohé osobitosti a špecifické problémy, no našim cieľom v tejto monografii je zamerať sa na výskum len výtvarného prejavu, v spojení s poetikou výtvarného prejavu, a to len vo vzťahu k výtvarným dielam, ktoré majú už od dávnej histórie rôznu podobu. Či si už pripomenieme históriu malieb na stenách jaskýň, alebo v útrobach pyramíd, a na filmových pásoch umeleckých foriem, performancií, a to práve v tom v hektickom a umelecky presýtenom, a celkom mnohotvárnom a expresívnom 20. storočí.

3 O umeleckom diele

Pojem umeleckého diela sa líši, podľa Levinsona, Jerrolda (In Kulka, Tomáš – Ciporanov, Denis, 2010, s. 137) od pojmov vecí iných druhov, ktoré nás obklopujú, napríklad áut, stoličiek, ľudí. Zdá sa, že *umelecké dielo* na rozdiel od auta, stoličky alebo človeka „*postráda*“ vopred definované hranice v podobe inherentných vlastností, akokoľvek premenlivých. Nedá sa zakaždým určiť, čo je a čo nie je umenie porovnávaním s nejakým archetypom. Jediným ukazovateľom je konkrétny a pestrý súbor, ktorý sa v danom momente nahromadil v umení (vo svete umenia alebo aj neopodstatnenej inštitúcii predkladanej ako umenie. A ďalej, Levinson, J. to vysvetľuje aj tým, že aby sa evidentne určitý objekt stal súčasťou umenia, musí sa vzťahovať k tým objektom, o ktorých sa už v tomto zmysle takto predtým rozhodlo. Aby sa vec stala umením, musí ju jej tvorca dať do súvislosti s depozitárom umenia existujúceho v danej dobe, a vôbec neprispôbovať nejakej šablóne požadovaných vlastností. V tomto dôsledku musí figurovať práve ten ,obsah‘ Levinson, J. (In Kulka, Tomáš – Ciporanov, Denis, 2010, s. 138).

4 Faktory rozvoja nadania

Jana Jurášková, známa v oblasti výskumov predmetu a problematiky nadania, uvádza na téme zameranej web stránke, že odborníci sa otázkami okolo nadania intenzívnejšie zaoberajú už vyše sto rokov. Vznikli tak desiatky rôznych definícií nadania. Jednou z najznámejších je tzv. Marlandova definícia, prednesená na Americkom kongrese v roku 1971. Nadané a talentované deti sú tie deti, ktoré sú identifikované kvalifikovanými profesionálmi, a ktoré sú vzhľadom na svoj výnimočný potenciál schopné vysokých výkonov. Tieto deti potrebujú k realizácii svojho prínosu pre spoločnosť vzdelávací program a servis, ktorý nie je bežne poskytovaný regulárnymi školami. Deti, schopné vysokého výkonu sú tie deti, ktoré demonštrujú úspech alebo potencionálne schopnosti v niektorej z nasledujúcich oblastí:

- všeobecná intelektová schopnosť
- špecifické akademické schopnosti
- tvorivé alebo produktívne myslenie
- vodcovské schopnosti
- umelecké schopnosti
- psychomotorické schopnosti

Prvé dva druhy nadania patria medzi tzv. rozumové druhy nadania. Intelektové nadanie je skôr všeobecné nadanie, najmä v mladšom veku nevyhranené a orientované akoby na všetky oblasti, akademické nadanie sa týka niektorej z intelektových oblastí (napr. matematické, prírodovedné, jazykové). (Dostupné na internete: <http://www.nadanie.sk/index.php?ID=3>).

Nadanie sa teda prejaví ako ľudská výnimočnosť vrodenej ale i skombinovaných genetických dispozícií, schopností, napríklad v niektorých uvedených oblastiach. Niekedy sú tieto schopnosti nakombinované tak, že sa ukážu aj vo viacerých prejavoch. Nie vždy sú však prejavované naraz alebo súčasne, ale je možné ich mieru niekedy odhaliť na základe viacerých diagnostických skúmaní. No tieto expertné postupy zisťovania stavu a miery nadania sú aj v záujmoch iných vzdelávacích a existenčných inštitúcií. Okrem toho, na odhalení nadania a jeho úspešného využívania nemá napokon vplyv len rodič alebo len školská klíma. Ak je prejav nadania včas odhalený, potom jeho aktivitu musí podoprieť aj spoločenský záujem, a to nielen pasívne, no predovšetkým aktívnym prístupom a špecifickou starostlivosťou, ak je teda v záujme spoločenských podmienok vytvárať vhodné a zdravé prostredie pre samotnú hodnotu vlôh a nadania. Ďalšie doplnkové metódy, akými sú pozorovanie dieťaťa učiteľom, rozhovory s rodičmi, osobnostné dotazníky, rozbor výsledkov činnosti dieťaťa, testy tvorivosti bližšie odhalia charakter nadania a talentu. Čím viac nástrojov sa na identifikáciu nadania sa použije, tým je diagnostika nadania presnejšia a užitočnejšia pre ďalšie rozvíjanie dieťaťa a žiaka. Identifikácia nadania má zmysel vtedy, ak chceme dieťaťu a žiakom poskytnúť modifikovanú vzdelávaciu starostlivosť, ktorá bude nadanie ale aj celú osobnosť efektívne rozvíjať. Paradoxne, je niekedy zaujímavé, že v rôznom prostredí (prirodzenom, znevýhodnenom aj zvýhodnenom) nemožno zase tieto aktivity realizovať bez skutočného záujmu nositeľa nadania.



Obr. 1 Schéma miery nadania človeka, ktoré sú jedinečnou podmnožinou samotných vysokých schopností, tvorivosti a motivácie. (Dostupné na internete: <http://www.nadanie.sk/index.php?ID=3> [Online, Cit. 2014-01-13].

Umenie v rozvoji nadania má tak trochu aj „*tichú*“ úlohu, najmä v začiatku výchovy detí – ak deti nastúpia do predškolského prostredia. Nie vždy má každý rovnaký a hodnotný prístup k umeniu, ale všeobecne sa s umením v nejakej, hoci aj

prispôsobenej podobe, dieťa stretáva už v útlom veku. I keď, samozrejme, nie je to možné úplne plošne, a tiež rovnaké pre všetkých. Vzhľadom na mnohoznačnosť a mnohotvárnosť, nateraz vnímaného výtvarného umenia, je tu určitý prejav, ktorý nám zapadne do štýlov a smerov aj koncepcií umenia, podobne, ako sa to dá určiť na základe chronológie umenia. Predstavme si, ako na dieťa alebo žiaka v ranom štádiu výchovy, alebo zároveň priestor, kde sú kritici na problém výtvarného umenia, ako na jedno z mnohých – pôsobiacich prvkov, zapôsobí expresívny ale jednoduchý obrázok v detskej knihe alebo namalovaný odkaz v štýle napríklad street artu. Oba predmety zobrazených diel – ilustrácie v detskej knihe i voľného obrazu na ulici, na stene (teraz ani nie tak graffiti) **majú svoje vlastné obsahy** a prejavy a poetiky. Prijímanie (receptia) každého obsahu spomínaných diel, a každým z nás, je rozdielne, rovnako, ako je rozdielny pohľad na tie spomenuté formy výtvarných prejavov. Obrázok v detskej knihe – vytvorený umelcom je artefaktom, ktorý voláme ilustráciou, ak sprevádza tlačný alebo knižný text. Obraz v podobe štýlu graffiti a street artu tiež má vlastný výtvarný vzhľad a je prejavom určitej osobnosti – autora, niekedy je autor anonymný – čo je takmer typické pri tvorbe umelcov periférie, alebo povedané inak: umelcov vnímaných ako periférni tvorcovia. Umenie sa spája najmä s tvorivosťou. Takmer každý druh umenia obsahuje mieru tvorivosti a veľkého ľudského úsilia v štylizácii a profilovaní rukopisu a štýlovosti. Je tu určitý aspekt individuálnych predispozícií. Väčšina ľudí si štýl autora potom ľahšie spojí umeleckým odkazom v diele s konkrétnym výtvarným prejavom. Ten je tvorený kreslením a maľovaním, či voľnou tvorbou, ktorá je vypracovaná samostatne kreatívnym postupom a umeleckými metódami. Starými, novými a experimentálnymi. Tvorivosť je nevyhnutnou súčasťou trigónu, ktorý sa radí do konjunkcie podstaty nadania. Vysoké schopnosti a motivácia sú vedľa tvorivosti, ale akoby jedno bez druhého nesplňali úplnosť obsahu nadania.

Na porovnanie, predkladáme tri ukážky výtvarného prejavu s poetikou. Prvá predstavuje dielo umelca, ktorý bol výnimočným grafikom a jeho výtvarný prejav sa spája s drobnokresbou, prepracovaným rukopisom, dôsledným používaním techniky grafiky a maľby. Jeho výtvarné dielo je výrazné v prejave pre dospelých, a nachádzame v jeho umení aj tvorbu pre deti a mládež. Zmysel pre kompozičné detaily a jedinečné nuansy v jeho výtvarnom prejave zdôrazňujú umelecké hodnoty významné pre jedinečnosť a autorskú výpoveď ako osobitý poetický ale i kontrastný vzťah k výslednej poetickej podobe v zobrazeniach.

Druhá ukážka predstavuje dielo s výtvarným prejavom portrétnej tvorby autora s dramatickým výrazom a charizmou. Poetika portrétnej tvorby je významnou súčasťou v zobrazovaní portrétov človeka, no tiež je výsledkom hlbokého umeleckého putovania medzi výrazovo-expressívnymi štýlmi a rukopisnými štúdiami, ako i transcendentným návratom do osobného, spirituálnou filozofiou presýteného sveta lásky k človeku a k umeniu. V emocionálnej podobe zobrazenia sa nachádza charakter osobnosti autora a charakter zobrazovaného v kompozičnej harmónii a zároveň je tu dôraz na osobnosť portrétovanej osoby.

Tretia ukážka predstavuje štýl diel street artu. „Niektorí ľudia sa stanú vandalmi, pretože chcú, aby sa svet stal krajším,“ obhajuje Banksy svoje sprejerské výčiny a pravidelne sa objavuje so šokujúcim dielom. Na hudobnom festivale v Glastonbury, napríklad inštaloval Stonehenge z prenosných toaliet. Kráľovnú Viktóriu znázornil ako lesbičku a kultovú scénu z filmu Pulp Fiction na svojom diele vylepšil tak, že Samuelovi L. Jacksonovi a Johnovi Travoltovi dal do rúk namiesto zbraní banány.“ (In: Wagnerová, Katarína, 2013, <http://www.pluska.sk/zena/pribehy/poznate-banksyho-je-najutajovanejsi-sprejer-svete.html>).



Obr. 2 Albín Brunovský a ilustrácia z rozprávkovkej knihy pre deti a mládež. In D' Aulnoy. 1980. Pávi kráľ. Ilustrácie: Albín Brunovský. Mladé letá 1980. Dostupné na internete: <http://artoteka.sk/obr25/o2508.jpg>



Obr. 3 Amedeo Modigliani: Portrét Alice. 1915. Olejomalba v rozmeroch 78x39 cm na plátne je umiestnená v Statens Museum for Kunst, Copenhagen, v Nemecku. Ide o obdobie expresionizmu. Ilustrácia portrétu: Dostupné na internete: <http://media-cache-ak0.pinimg.com/236x/d7/24/2d/d7242df576bbace4338aab16e7d2be.jpg>



Obr. 4 Dielo slávneho umelca Street artu Banksyho. Banksy je anglický graffiti umelec pochádzajúci z Bristolu. Banksyho diela sú často satirické a nesú politické, kultúrne alebo etické posolstvo. Jeho pouličné umenie (angl.: street art), ktoré kombinuje graffiti s využitím šablónovej techniky, sa objavilo v Londýne i v iných svetových mestách. Text na stene vo voľnom preklade s červeným prelepeným nápisom: „Nasledujte svoje sny – zrušené!“ A druhý text: „Chodte do práce, pošlite svoje deti do školy, sledujte módu, správajte sa normálne, chodte po chodníkoch, pozerajte sa na televíziu, šetrite si na starobu, dodržiavajte zákon, skôr než po mne budete opakovať: Ja som voľný!“ Dostupné na internete: <http://gfxtab.com/2013/11/07/7-animated-gifs-banksy-street-art-see/>

Všetky naše ukážky sú súčasťou výtvarného umenia, štýlov, a vlastných, tzv. autorských prejavov. Každý prejav má osobitú – autorsky zobrazenú poetiku – s plným, a hlbokým obsahom a výpoveďou. Výtvarní umelci nie sú nezúčastnenými subjektmi vo výchove umení – sú svojim podielom určitými fragmentmi smerujúcimi k výpovedi umeleckými prostriedkami, sú aktívnymi komponentmi umeleckej komunikácie, či už verbálnej alebo nonverbálnej. Sú špeciálnymi modelármi

talentu. Každé podobné zobrazenie tak má v sebe mieru hodnôt, ktoré sú zvyrazňované v ostatných vzdelávacích predmetoch, no viditeľné budú len v priamej a určitej akcii každého človeka. Niekedy sa reakcie na diela nikdy nedostavia, pretože človek sa nemusí v nijakom umení prejavíť výrazne, a zároveň, práve svojším pohľadom na problematiku spoločnosti a životné priority dokáže upriamiť pozornosť iných.

Problematika v našom príspevku je viacrozmerná, a dotýka sa oblasti nadania a vzdelávania. Umelecké vzdelávanie nadaných je zamerané na individuálne rozvíjanie a stupňovanie miery nadania a talentu a schopností, ktoré toto nadanie a talent podopierajú. Bez pevnej a zázemnej opory sa strácajú alebo úplne zanikajú, v lepšom prípade sa stlmia. Nadanie sa odráža vždy v osobitom prístupe a individuálnom umeleckom prejave a poetike – vo výtvarnom, či inom druhu umenia.

Faktory, no vzhľadom k fyzickej existencii predsa len predovšetkým dané genetické kombinácie systémov, a uložené najmä v neurologických centrách mozgu, ktoré by sme napokon vzhľadom k našej téme uviedli, sú podľa nás aj určité **motiválne a modelujúce rukoväte smerujúce k rozvoju osobnosti detí a žiakov, no najmä také sociálne potrebné opory na ceste k rozvíjaniu druhov nadania a talentu človeka – ktoré sú neskôr odrazené** v zručnostiach, kompetenciách.

Každý človek je „nadaný“ – povedané hovorovo, na niečo iné. Táto formulka však neznamená všeobecnú platnosť pre nami uvádzané faktory, pretože každý človek sám nakoniec rozhoduje o tom, ktorému „nadaniu“ dá prednosť, a preto je skôr spomenutá ako ilustrácia aj často mnohotvárnej a skrytej podoby nadania a nadaní.

Na záver predkladáme naše zhrnutie:

1. Umenie vo svojej mnohorakosti a druhoch – ako faktor všeobecnej vzdelávacej roviny priestoru sebarozvíjania a vizualizovanej variabilne vnímanej sebareflexie nadaných a talentovaných detí a žiakov, človeka tvorí realizačný a komunikačný priestor.
2. Umelecké dielo je výpoveďou a tiež predstavuje špecifický – a *tichý* faktor konkrétnych, cielených zámerov k rozvíjaniu umeleckých nadaní. Je tak jedným z nástrojov pre postup a vývoj metodiky – komplexné metodické spracovanie rozvíjania určitého nadania, napr. vo výtvarnej sfére.
3. Výtvarné umenie je potom tým vymedzeným súborným komplexom – pre perцепčne aktívne a vizuálne zobrazovanie (pomocou diel) – zhmotňuje jedinečnosť výtvarného prejavu a poetiky výpovedí človeka v mnohých interpretáciách.
4. Výtvarné prostriedky zobrazovania – spolupôsobia ako tvorivé a stavebné faktory nástrojov a postupov k sebareflexii a sebareprejavu.
5. Myslenie obrazmi – umelecko-výtvarná komunikácia – existuje ako faktor dialógu a monológu v jedinečne ohraničenom svete s možnosťami prejavov a poetiky.
6. Umelecká komunikácia prostriedkami výtvarného umenia – komunikácia ako faktor metodiky projekcie verbálnej a neverbálnej podoby s prvkami poetiky a exprese – je výrazná a špecifická umelecká komunikácia systémami pri nadaniach.
7. Kontexty recepcie umenia a interpretácie starých a nových foriem – ako aktivizujúce faktory umeleckej recepcie a inšpirácie v rozvoji nadania a talentu.

Literatúra:

7 animated GIFs of Banksy street art you have to see. <http://gfxtab.com/2013/11/07/7-animated-gifs-banksy-street-art-see/> [Online, Cit. 2014-01-14].

ARISTOTELES. 1996. *Poetika*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 226s. ISBN 80-205-0295-5.

ARISTOTELES. *Poetika*. Praha: Svoboda, 1996 [335 pr. n. l.]. Aristotelés. *Poetika*: řecko-česky. Preložil Milan Mráz. Praha: Oikymenh, 2008. 289s. ISBN: 978-80-7298-131-1.

D' AULNOY. 1980. *Pávi král*. Ilustrácie: Albín Brunovský. Mladé letá 1980. Dostupné na internete: <http://artoteka.sk/obr25/o2508.jpg> [Online, Cit. 2014-01-14].

<http://www.nadanie.sk/index.php?ID=3> [Online, Cit. 2014-01-13].

JURÁŠKOVÁ, Jana. *Nadanie.sk O intelektovom nadaní pre každého*. Dostupné na internete: <http://www.nadanie.sk/index.php?ID=3> [Online, Cit. 2014-01-13].

KULKA, Tomáš – CIPORANOV, Denis (eds.). *Co je umění. Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Pavel Mervart 2010. 437s, ISBN 978-80-87378-46-5.

LEVINSON, Jerrold. 2010. Definovat umění historicky. S.133-157. In: KULKA, Tomáš – CIPORANOV, Denis (eds.). *Co je umění. Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Pavel Mervart 2010. 437s, ISBN 978-80-87378-46-5.

MODIGLIANI, Amedeo. *Alice*. Dostupné na internete: <http://media-cache-ak0.pinimg.com/236x/d7/24/2d/d7242df576bbace4338aabb16e7d2be.jpg> [Online, Cit. 2014-01-14].

ŠUPŠÁKOVÁ, Božena. 2000. *Detský výtvarný prejav*. 1. vyd. - Svätý Jur : DIGIT, 2000. 184 s. ISBN 80-968441-0-5.

WAGNEROVÁ, Katarína. 2013. *Poznáte Banksyho? Je to najutajovanejší sprejer na svete*. Dostupné na internete: <http://www.pluska.sk/zena/pribehy/poznate-banksyho-je-najutajovanejsi-sprejer-svete.html>

Kontaktné údaje:

Mgr. Alena Sedláková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy, Ul. 17. Novembra 15, 08001 Prešov
e-mail: alena.sedlakova@pf.unipo.sk

TVORBA AKO ZÁKLADNÁ PARADIGMA VÝTVARNEJ VÝCHOVY

CREATION AS BASIC PARADIGM IN ART EDUCATION – POSITIVE ASPECT ALSO ISSUE

KATARÍNA SOKOLOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa venuje reláciám tvorby v oblasti umenia a rozvíjania tvorivosti vo výtvarenej výchove. Autorka daný problém reflektuje v širších dejinno-kultúrnych kontextoch, pričom poukazuje na korene a príčiny vžitého činnostného modelu školskej výtvarenej výchovy. Súčasne poukazuje na niektoré dôsledky jeho pretrvávania pre oblasť demokratizácie vysokých výtvarných foriem umenia. Svoje úvahy opiera o reflektovanie takých pojmov a ich väzieb, ako sú umenie, tvorba a tvorivosť, demokratizácia umenia, vizuálna gramotnosť. Jej zámerom je poukázať na slabiny i klady vžitých schém výchovy umením z aspektu podmienok a potrieb súčasnej doby.

Abstract: The article illustrates art-making relation and creativity development in the Fine Art and Art Education. The author reflects issue in a broader historical and cultural context and shows rootage and causes of deep-rooted art education model. At the same time it shows some consequences of lingering in the field of democracy among fine art forms. Her account based on reflection builds on the terms and linkage such as art, creativity, art democratization, visual literacy. She points pros and cons in deep-rooted schemes arts education in contemporary cultural conditions and needs.

Kľúčové slová: výtvarná výchova, výtvarné umenie, tvorba, tvorivosť, demokratizácia umenia, paradigmy umenia a výtvarenej výchovy, vizuálna gramotnosť.

Key words: art education, visual art, creation, creativity, democratization of art, paradigms of art and art education, visual literacy.

Úvod

Diela vysokého výtvarného umenia neboli nikdy predtým verejne tak frekventovane uplatňované, odborné interpretované i popularizované, ani možnosť kontaktu s nimi tak ľahko dostupná, ako je tomu v súčasnosti. Sociologické výskumy orientované na múzeá umenia pritom stále potvrdzujú rovnaké zistenia: väčšinu ich návštevníkov (tým aj recipientov ich expozícií), tvoria predovšetkým príslušníci vyšších a stredných vrstiev spoločnosti, teda tie vzdelanejšie. Signalizujú, že napriek dlhodobu vyvíjanej snahe výchovy umením sa jej očakávaný efekt v oblasti demokratizácie umenia stále nenaplnil. Tvrdenie o zlyhavaní úsilia priblížiť vysoké umenie širokým ľudovým vrstvám môže pritom vyznievať paradoxne aj z toho dôvodu, že výtvarná výchova v kontexte európskych krajín patrí k najstarším učebným predmetom základného školovania. Absolvovalo ju teda už viac generácií vyspelých krajín. Dnes je síce slovo „umenie“ v bežnej reči jedným z najfrekventovanejších, súčasne ale vo všeobecnom povedomí je jeho význam nanajvýš chaotický: laici ním často označujú aj jeho antipól zo sféry neumenia – gýč. A zároveň sa aj pojem kreativita v myšliach bežných ľudí už asociuje viac s komerčným uplatnením istých artefaktov a výkonov, ako s umením.

V našej úvahe sa pokúsime postihnúť aspoň niektoré okolnosti, ktoré daný stav zapríčinili a udržiavajú. Zameriavame sa na priblíženie tých ťažiskových pojmov a sociálnych procesov, ktoré determinujú všeobecnú výtvarnú výchovu. Hlavnú pozornosť preto venujeme téme tvorivosti/kreativity a s ňou súvisiacim problémom, nakoľko práve chápanie týchto najviac ovplyvňuje teoretickú i praktickú podobu základnej výtvarenej výchovy. A výchovno-vzdelávacie efekty tohto učebného predmetu majú priamy dopad aj na kvalitu demokratizácie vysokých foriem umenia.

Demokratizácia umenia

Trend *demokratizácie umenia* sa odštartoval pred vyše dva a pól storočím. Iniciovali ho vznešené klasicistické osvietenké a romantické ideály. Vznikol teda v západnom, európskom kultúrnom prostredí v čase „objavu umenia“, keď sa okrem iného sformovala vznešená idea, podľa ktorej umenie vnútorne zušľachťuje človeka a rozširoval sa v 19. storočí, keď bol sformovaný romantický koncept „umenia pre ľud“. Od polovice toho storočia sa na Západe zavádzalo *povinné vzdelávanie obyvateľstva* (pričom výtvarná výchova v ňom už väčšinou bola zastúpená v podobe povinného predmetu) a ku jeho koncu sa tiež začal rozširovať moderný význam slov *tvorba/tvorca* a z nich odvodené adjektíva *tvorivý* a *tvorivosť*. V oblasti pedagogického myslenia vtedy narastal vplyv ideí Rousseaua, Pestalozziho, Fröbela a Deweya o potrebe výchovy dieťaťa založenej na jeho prirodzenosti (zvedavosti, potrebe činnosti), na rešpekte k jeho vnútornému vývoji a k jeho slobode. Stali sa oporou reformnej pedagogiky kulminujúcej na samom počiatku 20. storočia v „Storočí dieťaťa“ Ellen Keyovej, ktorá tvorivosť považovala za pôvodný pud človeka výrazne sa prejavujúci v detskej kresbe. V rovnakom čase sa umelci začali zaujímať o pôvodné zdroje tvorby umenia a začali sa inšpirovať výtvarnými prácami prírodných národov, neškolených autorov a tiež detí. Diela niektorých avantgardných umelcov začali čoraz jasnejšie preukazovať formálne analógie s výtvarnými prácami detí. V oboch týchto (hierarchicky nezrovnateľných) úrovniach umenia/výtvarna sa začali zdôrazňovať podobné schopnosti symbolického (archetypálneho) zobrazovania – spontánneho expresívneho vyjadrenia princípov Univerza. Súčasne sa ale vžilo presvedčenie, že väčšia miera vzdelávania (učenia o umení) a usmerňovania zobrazovacích zručností detí, by mohli u nich tieto spontánne expresívne hodnoty ohroziť, zničiť, hoci na druhej strane primitivizujúce tendencie v tvorbe avantgardistov mali výrazne intelektuálny zámer a boli podložené ich sofistifikovaným poznaním UMENIA⁹.

Demokratizácia umenia je stále aktuálny problém. Dnes hlavne preto, lebo prevádzkovanie umenia je rozsiahlou a súčasne významnou oblasťou, cez ktorú sa v živote spoločnosti i jedinka plnia rôznorodé funkcie, v ktorých už aj jej ekonomické efekty sú zaujímavé. Problém demokratizácie UMENIA je ale zo svojej podstaty zložitý. Podmieňujú ju totiž vplyvy rôznorodých faktorov a procesov. V zásade ale na ňu možno nazerať z dvoch základných – vzájomne bipolárnych – hľadísk: kvantitatívneho a kvalitatívneho. Oba prístupy zjednocuje samotná podstata daného problému, to, že pri nej ide o úsilie štátu, inštitúcií či jednotlivcov urobiť z umenia prirodzenú súčasť života bežných ľudí, vymaniť ho z jeho elitárskej uzavretosti.

Toto úsilie však implikuje rad ďalších zložitých problémov¹⁰. Odhladiac od nich, prvé základné hľadisko vnímania demo-

9 Grafickým zvýraznením slova umenie v texte naznačujeme, že máme na mysli vysoké formy umenia.

10 Viac viď Kottová, 2010.

kratizácie umenia zohľadňuje merateľné kritériá jej napĺňania. Všetci si kvantifikovateľné ukazovatele a z ich prizmy už dnes nenachádzajú väčšie problémy. Veď diela vysokého umenia sú fyzicky (v autentickej/originálnej, alebo v sprostredkovej, masmediálnej podobe) dostupné „všetkým“, na umeleckých akadémiách už môžu študovať aj príslušníci nižších sociálnych vrstiev, pričom aj bez potrebného akademického vzdelania sa umelcom, na istej úrovni prevádzkovania umenia, už môže stať skoro „každý“. Navyše, veľké/slávne múzeá umenia sú masovo navštevované a edukačná prax je už pevnou súčasťou aj menších múzejných/galerijných inštitúcií. Druhé hľadisko zohľadňuje nemerateľné kritérium, všetci si kvalitu prežívania umeleckých diel percipientmi zo sociálne heterogénnych skupín obyvateľstva, a vidí zásadné problémy. V odbornej literatúre bývajú všeobecne konštatované ako narastanie bariéry medzi umením a širokou verejnosťou (Horáček, 1998). Výskumy sociohumanitných vied zaznamenávajú zložitú, rôznorodú príčinu tohto stavu. Podľa Pierre Bourdieua sú determinované napríklad sociologickými fenoménmi *kultúrneho a recepčného kapitálu* (Bourdieu, 2010) (z aspektu pedagogiky reflektované v rámci *kultúrnej a recepčnej gramotnosti*), podľa teórie tzv. *kultúrnej produkcie* Paula Willis a odporom nižších tried voči hodnotám a autoritám vyšších tried produkovaním *odporujúcej kultúry – resistance culture* (Willis, 1977). Prípadne sa vnímajú cez psychické bariéry tzv. *prahovosti* či napríklad ako problémy pripisované *znižovaniu percepčnej schopnosti dnešných detí a mládeže* zapríčinené vplyvom elektronických médií. Ide o efekty vplyvov sociálnych, kultúrnych faktorov na vnútorný vývoj jedinca, ktoré sa zákonite premietajú aj do pedagogicko-psychologických a didaktických problémov¹¹. V pedagogike sa čoraz častejšie skúma aj iný (v podstate odveký, preto už klasický) závažný problém generovaný dualizmom medzi teóriou a praxou. (Šobánová, 2012; Višňovský, Kaščák, Pupala, 2012)

Teória výtvarnej výchovy musí riešiť výzvy, ktoré pre oblasť vzdelávania predostiera doba a stav umenia, teda každodenný i „nekaždodenný“ život. Už vyše päťdesiat rokov sa jej didaktika pritom koncentruje hlavne na hľadanie účinných stratégií rozvíjania tvorivosti detí a mládeže. V nich nachádza hlavný inštrument dosahovania svojich výchovno-vzdelávacích cieľov. Výtvarné činnosti vníma ako nástroj poznávania umenia a výtvarného jazyka (výtvarna) dieťaťom i socializácie dieťaťa. Zároveň sa v týchto tvorivých aktivitách dieťaťa, vo viacerých výtvarno-pedagogických konceptoch a v (iných) pedagogických i psychologických úvahách, vyzdvihuje ich terapeutický a relaxačný účinok.

Umenie a tvorba

Chápanie tvorby sa v 19. storočí úzko viazalo s pojmom umenia: **tvorba** sa stala synonymom UMENIA, synonymom DIELA umelca i označením PROCESU produkcie (koncipovania a realizovania) umeleckých diel a slovo **tvorca** sa stalo synonymom pre UMELECA. Presadenie takýchto konotácií i konotácií odvodeného adjektíva *tvorivý*, pritom nebolo samozrejmosťou. Sprvu sa významy slov tvorba/tvorca vnímali ako žargón a len ku koncu 19. storočia sa definitívne presadili v dnešnom význame, vtedy ale ešte výhradne odkazovali len na oblasť umenia. (Tatarkiewicz, 2012) Až od prvej polovice 20. storočia sa slová *tvorca/tvorba/tvorivý/tvorivosť* začali spájať aj s ostatnými oblasťami kultúry, hlavne s vedou a technikou, a čoskoro po tom, sa začali vzťahovať k rôznorodým ľudským činnostiam – k človeku ako takému.

Úzke významové väzby medzi pojmami **umenie** a **tvorba/tvorivosť**, aj napriek prisudzovaniu schopnosti tvorivosti každému jedincovi, pretrvali do dnešných čias. Etymológia slova **umenie** je pritom odvíjaná od gréckeho *techné* a jeho latinskej obdoby *ars* (sl. um/zručnosť). *Techné/ars* je schopnosť vykonávaná na základe poznania predpísaných pravidiel, a to na majstrovej úrovni. Nemala preto nič spoločné s dnešným chápaním tvorby/tvorivosti. V časoch antického Grécka neexistoval výraz pre „tvorbu“, „tvoriť“. Podobný význam malo slovo *poiein* (sl. robiť), ktoré sa vzťahovalo k poézii (*poiesis*), k poetom (*poietes*). Poeti do oblastí *techné/ars* ale nepatrili, lebo nemali žiadne predpísané pravidlá na „robenie poézie“ a mohli preto slobodne, spontánne „robiť básne“. V starovekom Ríme sa slovo *tvorca* (lat. *creator*) používalo v bežnej reči vo význame „otec“ – *creator urbis* (zakladateľ mesta). V stredoveku a ešte aj v renesancii bolo lat. *creator* synonymom Boha: kresťanský BOH/TVORCA tvorí v zmysle koncepcie tvorby z ničoho (*creatio ex nihilo*). V tých časoch sa už ale *poiein* nevzťahovalo k poetom, lebo poézia začala podliehať prísnyh pravidlám. Napriek tomu sa renesanční maliari, sochári a architekti v svojich emancipačných snahách už začali prirovnávať k TVORCOVI. Až od 17. storočia sa slovo *tvoriť* začalo postupne opäť vzťahovať k poetom, k básnickému umeniu, ale v ostatných oblastiach umenia sa presadilo až o dva storočia neskôr. (Tatarkiewicz, 2012) V tom čase, v 19. storočí, bolo jeho chápanie okrem iného podmienené romantickým chápaním *originality* ako idiosynkratického štýlu tvorby viazaného s adoráciou novosti. (Shiff, 2004) Bolo to nové chápanie originality v súlade s vtedajšou novo presadenou emocionálnou paradigmatom umenia, v ktorej naplno zarezonovali od renesancie zdôrazňované rysy produkovania umeleckých artefaktov – predstavivosť, individualizmus, nadchnutie. A s týmito bol úzko spojený nový konštrukt *génia* ako jedinca obdareného výnimočným vrodeným umeleckým talentom, ktorého diela môžu pochopiť až budúce generácie.

Tvorivosť je dnes chápaná široko, konotácie sa pritom úzko viaže s *novosťou*. Atribút novosti nesie ale tiež široký, nejednoznačný význam. Tvorivosť a novosť (robenie/vytváranie niečoho nového) nie sú synonymá, lebo nie všetko nové zároveň obsahuje tvorivosť. Novosť je kvalita, a tá je nemerateľná (resp. len ťažko určiteľná), lebo niet univerzálneho kritéria na jeho meranie, nevieme presne objektívne určiť, kedy robenie niečoho nového prešlo do tvorivosti. Navyše, existuje viac druhov „novosti“ posudzovaných podľa rôznych oblastí ľudských aktivít a mentálnych výkonov jednotlivých autorov. Má preto svoje stupne významovosti, od významu pre konkrétneho jedinca až po celé ľudstvo. Novosť je tiež určovaná kvalitou aká predtým nebola, a tá môže byť zásadná, alebo len variantom či kombináciou niečoho staršieho. Vzniká náhodne, spontánne, alebo zámerne či usmerňovane. Avšak tvorcov a tvorivosť neocenujeme len na základe kritéria novosti. A ak tvorivosť pripisujeme každému človeku, oceňujeme ju aj na základe vynaloženého úsilia, zručností, miery talentu, teda na základe zohľadnenia prejavov intelektu danej osoby. Hodnotenie týchto schopností a zručností je intuitívne, výrazne subjektívne – hlavne v oblastiach umeleckej tvorivosti a samozrejme, aj v oblasti výtvarnej výchovy.

Kým po svojom „objave“ v polovici 18. storočia bolo umenie viazané s *mimésis* a s estetickou kategóriou (umelo vytvoreného) *krásna* – chápaného ako „napodobňovanie krásnej prírody“ – a v 19. storočí s *tvorbou*, v ktorej sa koncept *mimésis* spojil s emocionálnou dimenziou subjektívneho prežívania skutočnosti, s jeho na vzoroch nezávislého sebayjadrenia autorom vytvárajúceho „úplne nové“/originálne dielo, tak v 20. storočí sa už ako umenie začali akceptovať aj také formy, ktoré mimé-

¹¹ Výrazný vplyv na procesy učenia a učenia sa má napríklad znižovanie schopnosti detí a mládeže dlhšie udržať sústredenú pozornosť pri vnímaní písaného či hovoreného textu i statických obrazov.

sis opustili (abstraktné umenie), ktoré nie sú intencionalne produkované ako estetický objekt (ready-made, objet trouvé). Od druhej polovice 20. storočia nemusia mať ani podobu artefaktu, nemusia už byť výhradnou záležitosťou výtvarna a nemusia dokonca tvorbu vôbec obsahovať. Zároveň sa ale ako „originálne diela umelca“ prijímajú a vysoko oceňujú aj také (výtvarné) artefakty, ktoré za umelca vytvoril niekto iný, stačí, že ich on – TVORCA nápadu podpísal¹². Prirodzene len vtedy, ak spomenuté formy akceptujú hlavní aktéri poľa/sveta umenia – renomovaní umelci, teoretici a kritici umenia, galeristi.

Ako sme spomenuli, v súčasnom UMENÍ už tvorba nehrať, či presnejšie, nemusí hrať, ústrednú rolu. Výtvarná tvorivosť – pôvodne predpokladajúca buď výtvarnú zručnosť, alebo/len predstavivosť či invenciu (koncentrované vo výraze formy, tvaru, výkonu) – už nie sú podmienkou „robenia“ umenia. Dnes už (výtvarný/vizuálny) umelec k tomu, aby bol vysoko cenený umeleckou odbornou obcou nemusí bezpodmienečne disponovať zručnosťou v kreslení (ktorá od renesancie bola považovaná za základ produkovania výtvarných artefaktov), nemusí vytvárať výtvarné diela, nemusí zvládať „remeslo“ (mať technologické a technické zručnosti a vedomosti). Nemusí mať ani od osvietenstva vyžadované akademické umelecké vzdelanie (ktoré produkovanie malieb, sôch a architektúry ako prvé výtvarné oblasti premenilo na profesie s vysokým statusom). Napriek tomu všetkému, tvorba umeleckých diel v tradičných médiách, formách stále existuje. Súčasný stav umenia tak reprezentujú dve – koexistujúce – základné podoby umenia: prvú vytvárajú autori, ktorí pokračujú v odveke tradícii tvorby umeleckého/estetického obrazu založeného na tradičných výtvarných zobrazovacích postupoch a inovujú ich, druhú vytvárajú tí autori, ktorí nadväzujú na Duchampov odkaz ready madeov, ktorý sa tiež snažia inovovať, posúvať. Medzičasom, v šesťdesiatych rokoch 20. storočia, v intelektuálnych kruhoch pritom vrcholil zvýšený záujem o tvorivosť, ktorý v predchádzajúcich dekádach svojím filozofickým dielom podnietil hlavne Henri Bergson. Psychologická paradigma, jedna z hlavných určujúcich modelov myslenia doby moderny, ktorá od poslednej tretiny 19. storočia čoraz viac usmerňovala diskurzy humanitných a sociálnych vied, sa v tom čase ešte viac utvrdila a prirodzene ovplyvnila aj vtedajšiu produkciu umenia (l'art brut, akčnú maľbu, informel, tachizmus a i.), hoci cez emocionálnu paradigmatu v nej bola silne zakorenená už od obdobia romantizmu. V oblasti umenovednej reflexie umenia napríklad francúzsky historik umenia Jean Leymarie v roku 1967 na fóre *Recontres Internationales de Geneve* (RIG) zasvätenom téme umenia vo vtedajšej spoločnosti konštatoval, že nejde o to, čo sa tvorí, nakoľko tvorby je dosť, nejde teda o diela umenia, ale ide o umelcov – tí sú stelesnením predstavivosti a slobody. Nejde o umenie, ale o tvorivosť. (Leymarie, 1968)

Tvorivosť a výtvarná výchova

Pedocentricky (teda psychologizujúco) orientované idey do pedagogiky i do školskej praxe Západu prenikali od počiatkov 20. storočia, aj keď nie vo všetkých krajinách s rovnakou rezonanciou. Od svojho vzniku sa vnímali ako progresívne moderné prístupy učenia, populárne boli celé medzivojnové obdobie, kedy však zároveň boli konkurenčným protipólom rovnako pokrokovým funkcionalistickým a konštruktivistickým konceptom. Tie do výtvarnej výchovy prenikali z modernej umeleckej praxe a z modernistického (odborného) umeleckého vzdelávania, v tom čase reprezentované hlavne BAUHAUS-om. Aplikovanie oboch prístupov v praxi základného všeobecného vzdelávania však väčšinou zlyhávalo kvôli nedostatočnej kompetentnosti učiteľov. (Slavík a kol., 1998)

V období po 2. svetovej vojne, v roku 1963, vznikla v rámci UNESCO medzinárodná organizácia INSEA (angl. skr. InSEA – *International Society for Education Through Art*). Práve INSEA – vplyvom autority myšlienok Herberta Readu – výrazne naorientovala výtvarnú výchovu na (umeleckú sebaexpresívnu) tvorivosť detí, a tým aj na pedocentricizmus. V širšom medzinárodnom kontexte tým uvoľnila cestu k posilneniu psychologizmu v chápaní zmyslu cieľov výtvarnej výchovy, pre ktoré sa umenie stalo prostriedkom výchovy („*education through art*“). V československom kontexte sa to prejavilo na II. celoštátnej konferencii učiteľov výtvarnej výchovy konanej v roku 1964 a na XVIII. svetovom kongrese InSEA v roku 1966 (obe konané v Prahe): ich hlavnou témou bola práve tvorivosť. (Slavík a kol., 1998.)

Aj keď „obrat k tvorivosti“ vo všeobecnej výtvarnej výchove zadominoval od druhej polovice minulého storočia, výtvarná výchova bola od svojich počiatkov vždy nastavená istým spôsobom na „tvorbu“¹³, resp. presnejšie, na *výtvarnú produkciu*: ťažisko jej výučby sa pevne ukotvilo v dominancii výtvarných činností žiakov. Spočiatku v nej išlo o rozvíjanie výtvarno-technických zručností a cez ne i estetického vkusu žiakov, čo podnietili potreby industriálnej spoločnosti. Prvotný – výrazne na prax/prácu zameraný – model vkusovej výchovy a výcviku technických kresebných zručností po sto rokoch vystriedal „menej utilitárny“ model. Cez vtedajší dobový záujem o tvorivosť sa aj do výtvarno-pedagogických diskurzov i do školskej praxe výtvarnej výchovy dostal ako prvoradý problém rozvíjania sebaexpresívnej umelecko-tvorivej schopnosti jedinca. Cez snahu rozvíjať ju u žiakov, sa sledovalo aj rozvíjanie ďalších vnútorných dispozícií dieťaťa: rozvíjanie emocionality, predstavivosti, estetického prežívania a iných psychologicky orientovaných cieľov.

Výtvarné činnosti žiakov sú vo výučbe výtvarnej výchovy dodnes hlavným spôsobom rozvíjania vnútorných dispozícií dieťaťa. Cez ne sa má zabezpečovať jeho iniciácia do veci umenia, a dnes, i do širšej vizuálnej kultúry. Výrazné subjektívne vnímanie zmyslu výtvarnej výchovy však – síce paradoxne, ale neodvratne – viedlo k marginalizovaniu jej významu v obsahu všeobecného vzdelávania. Ken Robinson (2006) konštatoval, že umelecko-výchovné predmety v rámci všetkých krajín dnes zaujímajú najnižšiu pozíciu – dôležitosť, pozornosť, časovú dotáciu. Stále totiž platí, že dôležitosť istého učebného predmetu je vnímaná z prizmy potrieb spoločnosti/štátu (moci, ktorá ju reprezentuje).

12 Príkladom sú napr. tzv. *butterfly paintings* a *spot paintings* Damiena Hirsta, ktoré realizuje namiesto neho tím asistentov, ktorých zamestnáva.

13 Slová tvorba a tvorivosť sa často chápu synonymne, psychologovia však vidia medzi týmito pojmi isté obsahové rozdiely. V. Dočkal (2006) napríklad chápe tvorbu ako tvorivý proces a tvorivosť ako schopnosť, pričom pojmy nadanie a talent vníma synonymne. J. Kulka (2008) umeleckú tvorbu považuje za druh tvorivosti. J. Hlavsa (1985), ktorý porovnával, analyzoval chápania tvorivosti v jeho moderných definíciách, ich väzbu sformuloval v svojej interakčnej definícii tvorivosti. V nej ju vymedzil ako kvalitatívne zmeny v subjekto-objektovom vzťahu: syntézou vonkajších vplyvov a vnútorných stavov dochádza k alternácii subjektu a k vývoju tvorivých situácií a produktov – nových, progresívnych, hodnotných, užitočných, pravdivých a komunikovateľných, čím sa spätne formujú vlastnosti subjektu. B. Blažek (1985) rozpoznáva tvorivosť existenciálnu (spôsoby bytia) a inštrumentálnu (prostriedok, nástroj).

Pre zaradenie istého povinného predmetu do kurikula všeobecného vzdelávania existujú od počiatku, napriek neustálým „reformám“ povinného školovania, dva základné dôvody: ekonomické a kultúrne. *Ekonomické zdôvodnenia učebného predmetu* sa vzťahujú k potrebám spoločnosti, k štátu. *Kultúrne* odkazujú viac k jedincovi, k jeho vnútornému životu: orientované sú k sfére duchovna, k potrebe zabezpečovať formovanie plnohodnotnej autentickej osobnosti. Pritom o konečnej podobe kurikula všeobecného vzdelávania ale rozhodujú reprezentanti politickej (a cez ňu aj ekonomickej) moci, ktoré ho – kurikulum – cez orgány štátnej správy a moci legitimizujú. (Viac v Liessmann, 2010; Šobánová, 2012) Význam každého povinného predmetu vo všeobecnom vzdelávaní je tak interpretovaný z hlavne aspektu pragmatických, utilitárnych potrieb a záujmov spoločnosti, čo znamená uprednostňovanie jeho významu z hľadiska (krátkodobého) očakávaných prínosov pre ekonomiku.

V období vedecko-technickej revolúcie, keď sa výtvarná výchova (kreslenie) stala povinným predmetom základného školovania, boli pre ňu dominantné ekonomické dôvody.¹⁴ Až pred pól storočím ich v nej „nahradili“ kultúrne dôvody, ktoré sa do nej premietli cez tému tvorivosti – vtedy už vnímanú ako vnútornú dispozíciu každého jedinca. V súčasnosti, keď sa v obsahu všeobecného vzdelávania výrazne presadzujú ekonomické/hospodárske záujmy, začala byť tvorivosť zdôrazňovanou, vyžadovanou podmienkou pre úspešné uplatnenie sa jedinca na trhu práce, v akýchkoľvek produktívnych oblastiach. Pritom páve túto schopnosť jedinca výtvarná výchova zabezpečuje viac, ako iné učebné predmety. Charakter jej výučby vytvára podmienky pre slobodný kreatívny výkon jedinca (aspoň v jej ideálnom „teoretickom“ modeli), nakoľko je vo veľkej miere založený na výtvarnom experimentovaní, tvorivosti bez striktných, imagináciu obmedzujúcich, pravidiel¹⁵. Subjektívne ukotvený zmysel výtvarnej výchovy – legitimizovaný (už aj) charakterom tvorby moderného a súčasného umenia a zároveň ich vysokou symbolickou spoločenskou hodnotou, statusom – ju síce naklonil ku kultúrnemu zdôvodneniu jej existencie v podobe povinného učebného predmetu, ale jej ekonomické, teda jej pôvodné, zdôvodnenie sa tým znejasnilo. Svojím činnostným charakterom pritom neprestala slúžiť potrebám spoločnosti. Dokonca svoj sociálny význam v poslednom období, práve cez svoje (dnes jasne proklamované) ciele – rozvíjanie kreatívnych a komunikačných schopností žiakov – ešte posilnila. Jej socializačná funkcia, ktorá kotví v problematike *vizuálnej gramotnosti*, sa už ale „nevidí“. Pritom dnes sa nielenže tvorivosť požaduje za jednu zo zvýrazňovaných schopností pre získanie práce, ale aj rola vizuálnych informácií v živote jedinca a spoločnosti stále narastá, navyše aj samotné produkty prevádzkovania umenia si vyžadujú stále širšiu bázu spotrebiteľov. Napriek tomu sa význam výtvarnej výchovy už nevníma pragmaticky: vžíla sa ako vec oblasti UMENIA, duchovna. Ide o paradox generovaný bipolárnym vnímaním potrieb jedinca a spoločnosti (resp. ekonomiky) a (funkcií) UME-NIA (vnímanú ako sféru vysokej „nepragmatickej“ kultúry).

Je vhodné preto poukázať na to, že obdobie sformulovania tzv. informačnej, či vzdelanostnej spoločnosti sa prelína s časom zvýšeného záujmu o definovanie podstaty a tým tiež potrieb éry vizuálnej kultúry. Aj vyzdvihovanie záujmu výtvarnej výchovy o svoju spoločenskú funkciu vyvstalo nakrátko po tom, ako sa v oblasti sociohumanitných diskurzov skonštruoval koncept *vizuálnej gramotnosti* (*visual literacy*)¹⁶ a ako sa čoraz častejšie začalo hovoriť aj o informačnej, vzdelanostnej spoločnosti. Teória výtvarnej výchovy od prelomu 20. a 21. storočia budovanie a rozvíjanie vizuálnej gramotnosti začala následne považovať za jeden zo svojich hlavných formatívnych záujmov, nakoľko tvorba obrazu je vecou „vytvárania“ – tvorby, tvorivosti, vizualizácie myšlienky (obraznosti, predstavivosti, zručnosti), vecou výtvarna. A chápanie obrazu je vo veľkej miere závislé od poznania stratégií tvorby obrazu, teda aj výtvarného jazyka, porozumievania ktorého je zase vo veľkej miere závislé od individuálne získaných praktických výtvarných skúseností. Avšak tento umelý jazyk má aj svoju teóriu (teórie), a svoju kultúrne-spoločensky podmienenú históriu kódovania a tvorivých stratégií.

Nielen chápanie umenia, ale aj bežné chápanie vizuálne či akusticky vnímaných významov (tým i produkovanie/formulovanie obrazov a textov) je umožnené osvojenými komunikačnými kódmi jedincom v procesoch inkulturácie a socializácie. Vplyvom *jazykového obratu* sa aj obrazy (teda aj výtvarné umenia) začali považovať za formu komunikácie. Avšak na strane druhej, sa už od obdobia l'art pour l'artizmu začali konvenčné formy kódovania v umení – konformná komunikácia – zámerne narušovať, a to hlavne preto, aby sa zachovala ich artistnosť, čo sa stalo záväzným pravidlom tvorby UMENIA od obdobia historickej avantgardy prvej polovice 20. storočia. Podľa Gillesa Deleuza a Félixu Gauttariho sa zmenili na stratégiu *dekódovania*, ktorú oni chápu ako zámerný rozklad vžitých kódov v tvorbe autorom a nie ako proces porozumievania diela recipientom. Porozumenie výtvarných diel umenia sa podľa *estetiky protikladu* Jurija Lotmana (a matematickej teórie hier) stalo „hrou“ – odohráva sa v procese recepcie, pričom recipient preniká do idiolektu autora, preto pravidlá tejto hry sú určené v jej priebehu. (Viac viď Michalovič, 2009) Avšak ak je žiak vo výtvarnej výchove vedený/podporovaný len k vlastnej sebaexpressívnej tvorbe, síce môže čiastočne (jednostranne) nahliadnuť do tvorby pravidiel takejto hry, ale nemá možnosť spoznať dôvody a opodstatnenie pre ich existenciu. K dieťaťu – žiakovi sa stále pristupuje ako k malému umelcovi, ktorému sa ale zatajujú podstatné fakty.

Charakter výtvarných činností žiakov na hodinách výtvarnej výchovy je už polstoročie stále vo veľkej miere založený na médiách avantgárd 20. storočia, tým tiež na hravosti, výtvarnom experimentovaní, spontánnosti sebavyjadrenia. Tie sú jednak v súlade s prirodzenými spôsobmi učenia sa dieťaťa i so psychologizujúcimi cieľmi výučby, v ktorých je rozvíjanie tvorivosti ústredné, a jednak sú v súlade aj s hravým charakterom komunikácie v modernom a súčasnom umení, v ktorom sa významy

14 Kultúrne dôvody sa vtedy zohľadňovali až od gymnaziálneho stupňa vzdelávania. Populistickejšie založené koncepcie novej školy síce prenikali do základného vzdelávania od zač. 20. st., ale len v obmedzenej miere, preto ostali vecou reformnej pedagogiky, na dlhší čas len alternatívnych škôl.

15 Goodman, autor vplyvného konceptu „jazyka umení“, reflektoval moderný/súčasný prístup k tvorbe výtvarného umeleckého artefaktu spočívajúci na deštrukcii ustálených kódov. Takáto tvorba je bližšia niekdajšiemu konceptu *poiesis*, nie *techné*. Jeho koncepcia tak nepriamo podporuje aj dominantne činnostný koncept výučby výtvarnej výchovy, v ktorej môže byť transmisia faktických poznatkov o umení považovaná za druhoradú.

16 Pojem *visual literacy* sa pripisuje Johnovi (Jackovi) Debesovi spoluzakladateľovi International Visual Literacy Association, ktorý pracoval pre Kodak Corporation v Rochestri a jeho koncept načrtnol v r. 1968/1969. V súčasnom slovenskom ŠVP je táto gramotnosť vo vzdelávacej oblasti umenie a kultúra (pre jednotlivé stupne všeobecného vzdelávania) vyjadrená rozvíjaním kreatívnych a komunikačných schopností žiakov.

vyjavujú v procese recepcie z „idiolektu“ autora diela. Korene problému dnešnej výtvarnej výchovy sú však poľa nás, ako sme naznačili, zakorenené ešte hlbšie v minulosti.

Pôvodne, keď sa výtvarná výchova (kreslenie) stala učebným predmetom povinného všeobecného vzdelávania, bola určená pre výcvik zručností potrebných pre „prácu“ a nie pre „učenie o UMENÍ“. Jej opodstatnenosť – legitímnosť – ako učebného predmetu, je ale zdôvodňovaná UMENÍM ako jej relevantnou spoločenskou platformou (oblasťou kultúry). Vysokú spoločenskú symbolickú hodnotu umenia pritom pôvodne napomohli presadiť argumenty o jeho intelektuálnom rozmere, ktorý už vyzdvihovali niektorí renesanční umelci. Ten sa stal hlavným dôvodom aj pre vznik odborného, akademického umeleckého vzdelávania. Už na pôde prvých štátnom podporovaných akadémií umenia v 17. a v 18. storočí sa vydávalo množstvo príručiek, učebníc, konferenčných zborníkov. Ale kým akadémia umenia a stredné odborné umelecké školy vznikli kvôli vzdelávaniu specialistov (profesionálov), pre špecifické oblasti spoločenského uplatnenia estetických artefaktov, tak všeobecné vzdelávanie, základné ako aj gymnaziálne, sa pritom vzťahuje k širšiemu kultúrnemu významu vzdelávania ľudu. Má zabezpečovať nielen potreby „práce“/praxe, ale aj (hlavne) poskytovanie všeobecných poznatkov z jednotlivých oblastí kultúry, je preto dôležitým inštitucionalizovaným inkulturačným a socializačným inštrumentom. Zohľadňuje aj potreby, ktoré sú nezávislé od momentálnych ekonomických potrieb spoločnosti. Zohľadňuje teda nielen individuálne potreby budúcich aktívnych členov spoločnosti, ale aj budúce nepredvídateľné potreby spoločnosti. Význam základného vzdelávania ale vždy bol, a dodnes ostal, výrazne vnímaný z prizmy *aktuálnych potrieb* spoločnosti orientovaných na „prácu“ (na akútne potreby výrobné a spotrebiteľskej praxe). Legitimizujú ho hlavne ekonomické dôvody. Školská výtvarná výchova – ako súčasť jeho obsahu – ale tým, že sa začala riadiť psychologizujúco nastavenými cieľmi (viac priklonenými k jej kultúrno-spoločenskému odôvodneniu, k jedincovi a k UMENIU), stratila „kontaktibilitu s praxou“ – s jej „potrebami“. V podstate sa ale len nevidí – nedoceňuje jej hlbší spoločensko-vzdelávací význam: formovanie jedinca pre život v ére súčasnej vizuálnej kultúry a formovanie kreatívneho jedinca pre uplatnenie sa na trhu práce.

Zákonnite nielen samotná umelecká tvorba, ale aj výtvarná výchova sa hlboko vžili predovšetkým ako vec slobodnej tvorivosti a emocionality. A aj keď napríklad pre školský učebný predmet výtvarnej výchovy na základných školách už aj na Slovensku a v Čechách existujú (hoc len odnedávna) učebnice, jej výučba ostala stále dominantne postavená na výtvarných aktivitách žiakov, v ktorej je tým len nepatrný časový priestor na prenos faktov i rozvíjanie verbálnych komunikačných, verbálno-interpretačných, schopností žiakov. Tie sú v nej naďalej stále zanedbávané, hoci dnešné umenie je už vo veľkej miere vecou verbálnej interpretácie, teórií. Pre činnostne založený model výtvarnej výchovy sú pritom výtvarné práce žiakov hlavným prostriedkom aj pre dokazovanie výsledkov procesu výučby: sú hlavným dokladom úspešnosti edukačného snaženia (procesu učenia). Takáto dokumentácia ale napríklad pre nový a koncepcie podnetne prepracovaný, procesuálne založený psychodidaktický model chápania významu výtvarnej výchovy, ktorej autorom je Miloš Štofko (2010), už nie je podstatná. Ani tento model sa však neodkláňa od prevažne činnostne založeného chápania výtvarnej výchovy.

Záver

Súčasná koncepcia výtvarnej výchovy sa koncentruje prevažne na problémy rozvíjania schopnosti vizualizácie žiakov, teda rozvíjania rôznych jej sociálne podmienených stránok, procesov. Tieto schopnosti (tvorby, imaginácie, prezentovania/komunikovania) sú chápané ako špecifická zložka ontogenézy človeka, kultúry, a tým aj všeobecného vzdelávania.

Výtvarná výchova sa v školskej praxi pritom stále opiera prevažne o také chápanie UMENIA, ktoré sa stabilizovalo v prvej polovici minulého storočia. Je to jeho modernistické vnímanie z čias, keď sa pevne zakorenil záujem umelcov o pôvodné zdroje tvorby a keď sa historická avantgarda plne zoficiálnila, čo sa potvrdilo okrem iného aj tým, že sa naštartoval trh so živým umením. Názory Herberta Reada pritom od polovice 20. storočia na dlhý čas ovplyvnili podobu výtvarnej výchovy (v teoretickej, i v praktickej rovine) názorom, že deti tvoria umenie a Hans Georg Gadamer svojím názorom stotožňujúcim modernú umeleckú tvorbu s hrou. (Read, 1967; Gadamer, 2003) K dieťaťu sa začalo pristupovať ako k malému „umelcovi“ a k jeho výtvarným prácam ako k istému druhu „umeleckých“ diel. Vzdelávací, faktograficko-transmisívny rozmer učenia (vo výtvarnej výchove zvlášť silne negatívne asociovaný so skostnateným herbertizmom) sa vo výtvarnej výchove tak mohol naďalej marginalizovať. A aj napriek postupujúcej intelektualizácii umenia i iných oblastí vizualizácie, sa mohol vzdelávací účinok výučby výtvarnej výchovy naďalej posudzovať cez hlavné výstupy jej výučby, cez výtvarné produkty žiakov. Jedným z neblahých efektov zakorenenia spomenutých praktík je, že na slovenských základných školách i základných umeleckých školách výučba výtvarnej výchovy už dlhší čas (a vo veľkej miere) slúži potrebám rôznych sútáží výtvarnej tvorby detí a ich výstavám na celoštátnej i medzinárodnej úrovni. Dnes sa totiž tieto aktivity škôl „vo výkonnostných výkazoch“ uvádzajú v ich kvantifikovanej forme a môžu tak byť účinne zohľadnené v hodnotení jednotlivých škôl nadriadenými orgánmi.

Didaktika výtvarnej výchovy, sústredená hlavne na reflektovanie problémov rozvíjania tvorivosti, emocionality a iných vrodených dispozícií žiakov, sa len nespelo odhodlávala ku sebareflexii, ku kritickejšiemu pohľadom na svoje vžité modely a chápanie spoločensko-kultúrneho zmyslu školskej výtvarnej výchovy. Vo víre nových kultúrnych podmienok a potrieb spoločnosti, pod vplyvom potreby zabezpečovať novú (vizuálnu) gramotnosť, opäť zablúdila v príliš široko nastavených cieľoch výučby. Veď problém *vizuality* (tým aj vizuálnej gramotnosti) je – tak, ako aj problém *estetična* – vecou viacerých oblastí života človeka a spoločnosti. Schopnosť estetického pociťovania a správania sú viacerým živočíchom biologicky, geneticky dané. Avšak schopnosť *vidieť* – chápanú ako schopnosť nachádzať *symbolický význam* – a súčasne teda aj schopnosť tvoriť a recipovať umenie, sú dané len človeku. U človeka sú *videnie*, a tým aj *recipovanie a tvorba výtvarného obrazu* – artefaktu (nielen *umeleckého diela*), výrazne kultúrne determinované. Kognitívny aspekt výučby výtvarnej výchovy by už preto dnes mal byť dôležitou zložkou jej výučby. Potrebu transmisie základných, potrebných poznatkov o umení si nástojčivo vyžaduje nielen stav umenia a jeho prevádzkovania a intelektuálny charakter jeho tvorby či stav širšej vizuálnej kultúry, ale cez ne aj pragmatické, utilitárne potreby (ekonomicky projektovaných) potrieb spoločnosti.

Zásadným problémom ale je to, že podobne, ako sa pre obsah všeobecného vzdelávania nedokázal určiť, presnejšie vymedziť, taký relevantný súbor základných a potrebných poznatkov, ktoré by jedincovi poskytl dostatočné základy pre perspektívne budovanie jeho všeobecného vzdelania¹⁷ (učenie „základom našej kultúry“), tak ani pre učebný predmet výtvarná

17 O probléme všeobecného vzdelania viď Liessmann, 2010.

výchova sa nedokázal určiť taký súbor základných teoretických poznatkov (faktov), ktoré by jedinca (žiaka) mohli aspoň na potrebnej základnej úrovni dostatočne zorientovať v základných problémoch umenia, estetiky a vizuality. Jej široko nastavený obsah sa pritom stále rozširuje. Na utváraní habitusu jedinca sa dnes významným spôsobom podieľa vplyv povinného školenia: dieťa strávi v základnej škole podstatnú časť svojho detstva (osobnostného zrenia), získané vedomosti i sociálne väzby v nej ho silne formatívne ovplyvňujú. Škola by preto mohla viacerým žiakom kompenzovať to, čoho sa im dnes z rôznych príčin v rodine často nedostáva. Mohla by im napríklad pomôcť pri kompenzácii nedostatku „kultúrneho kapitálu“, ktorý je v mnohých rodinách – i zo stredných a vyšších vrstiev spoločnosti – stále zriedkavejší. Výtvarná výchova by im napríklad mohla pomôcť vytvárať také kultúrne potreby a návyky, v ktorých by recepčná a kognitívna stránka edukácie bola kvalitne zastúpená, zahrňujúca praktizovanie umenia. Napríklad formou systematických a edukačne odborne realizovaných priebiehov exkurzií v kultúrnych inštitúciách – galériách.¹⁸ Skutočná motivácia k recipovaniu (výtvarného) umeleckého diela je však vnútorná. Umelo, učiteľom zvonka podnietená motivácia nemusí byť automatickým popudom pre vybudenie žiadaného vnútorného záujmu. Každému žiakovi by sa ale mala poskytnúť šanca k tomu, aby sa v istom čase mohol sám – na základe vlastného (hoc aj „umelo“ vybudného) záujmu rozhodnúť, či ho „umenie zaujíma“, či „v ňom niečo vidí“.

Výtvarná výchova je dnes pred veľkou dilemou, existenciálnou výzvou. Je jedinečným, nenahraditeľným učebným predmetom, ktorý dokáže (lebo svojím charakterom má veľký potenciál) rozvíjať kreativitu, predstavivosť, emocionalitu i kritické myslenie jedinca, jeho komunikatívne a rozlišovacie schopnosti. Poskytuje mu priestor pre slobodný vnútorný rozvoj i pre socializáciu. Môže podchyťovať talent istých výtvarne (až výnimočne) talentovaných žiakov, ktorí sa môžu ďalej vzdelávať v oblastiach stredoškolského a vysokoškolského odborného umeleckého vzdelávania. A to všetko práve pomocou rozvíjania žiakovej výtvarnej kreativity. Stále ale žiakovi neumožňuje dostatočné, potrebné poznávanie umenia, stále mu nesprostredkúva dostatok faktov potrebných k tomu, aby si mohol sám budovať schopnosť nielen pre recepciu umeleckých diel, ale dokonca ani pre rozlišovanie kvality iných výtvarných artefaktov. Dnes už ale ani nemôže. Je jednak stále dominantne činnosť založená, a hlavne, už ani nedisponuje dostatočnou časovou dotáciou. V praxi, v procese jej výučby transmisia poznatkov (sprostredkovanie základných faktov) a „recipovanie“ diel umenia zohrávajú väčšinou len motivačnú rolu pre výtvarné aktivity žiakov.

Výtvarná výchova je poznačená svojím „rodným listom“, v ktorom bola určená pre prácu/výrobnú a spotrebiteľskú prax. Problémom však nie je to, že by sa táto jej spoločensko-ekonomická určenosť vytratila. Veď cez tvorivosť ju naďalej dodnes stále sleduje, je jej verná viac ako kedykoľvek predtým. Ale už sa tento jej význam „nevidí“. Výtvarná výchova je síce pevne premostená s UMENÍM i s ideou demokratizácie UMENIA, ale toto jej spoločensko-kultúrne ukotvenie, určenie (a súčasne zdôvodnenie), sa už nepovažuje za utilitárne. Význam rozvíjania kvalít žiakov pre schopnosti chápať obrazy a texty, pre vizualizáciu (tvorbu obrazu) a role vizualizácie (i virtualizácie) informácií v dnešnom živote, sa už začína „vidieť“ viac v oblasti mediálnej výchovy. Teda v učení o technickom médiu, nie v (kultúrnom) obsahu, ktorej esenciou je UMENIE – svet symbolov. Schopnosť chápať symbolické významy, a tým rozvíjať recepčnú kompetenciu jedinca bude preto naďalej podchyťovať len odborné umelecké a umenovedné vzdelávanie. UMENIE tak bude naďalej tvorené hlavne pre zasvätených, naďalej ostane zviazané s užším svetom umenia. Tvorba, tvorivosť je hlboko zakorenenou paradigmou výtvarnej výchovy, ktorá určuje diskurzy jej teórie i jej podobu v školskej praxi. Takýmto modelom ale nesmeruje k UMENIU: nevedie žiakov k jeho poznávaniu, ale skôr v ich vedomí buduje nejasnú predstavu „umenia“ i estetického „výtvarna“.

Literatúra:

- BLAŽEK, B. – OLMROVÁ, J. 1985. *Krása a bolest: úloha tvořivosti, umění a hry v životě trpících a postižených*. Praha : Panorama, 1985. 413 s.
- BOURDIEU, P. 2010. *Pravidla umění. Geneze a struktura literárního pole*. Brno : Host, 2010. 496 s. ISBN 978-80-7294-364-7.
- DOČKAL, V. 2006. Tvorivé nadanie – od intelektovej schopnosti po štruktúru osobnosti. In : KUSÁ, D. a kol.: *Zjavná a skrytá tvorivosť*. Bratislava : Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2006, s. 83-106. ISBN 80-88910-21-8.
- HLAVSA, J. 1985. *Psychologické základy tvorby*. Praha : Academia, 1985. 353 s.
- HORÁČEK, R. 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Brno : CERM, s.r.o., 1998. 142 s. ISBN 80-7204-08-7.
- GADAMER, H. – G. 2003. *Aktualita krásného*. Praha : Triáda, 2003. 88s. ISBN 978-80-86138-48-8.
- GOODMAN, N. 2007. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007. 216 s. ISBN 80-200-1519-1.
- KOTTOVÁ, K. 2010. Demokratizace umění. In : PŘIKRYLOVÁ, Katarína – HAJDUŠKOVÁ, Lucie (eds.) *Vizuální gramotnost*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2010, s. 19-41. ISBN 978-80-7290-487-7.
- KULKA, J. 2008. *Psychologie umění*. 2. přepracované vydání. Praha : Grada, 2008. 440 s. ISBN: 978-80-247-2329-7.
- LEYMARIE, J. 1968. La transformation des formes dans l'art contemporain. In Jean Leymarie, J. – Sweeney J. J. – Adorno, Th. W. et al.: *L'art dans la société d'aujourd'hui : textes des conférences et des entretiens organisés par les Rencontres internationales de Genève, 1967*. Neuchâtel : Éd. de la Baconnière, 1968. 306 s.
- LIESSMANN, P. K. 2010. *Teorie nevzdelanosti. Omyly společnosti vědení*. Praha : Academia, 2010. 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5.
- MICHALOVIČ, P. 2009. Nepokojné srdcia modernistov. In : *Filozofia*. ISSN 0046-385 X, 2009, roč. 64, č. 5, s. 420-428.
- PAVLÍKÁNOVÁ, M.: Dávať sa, diviť sa, rozumieť? Obsah a odraz umenia vo vzdelávaní. In *Kultúra, umění a výchova*. Odborný recenzovaný časopis. [online] 1/2013, [cit. 2013-12-10] Dostupné na: <http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=ak-

18 Didaktickým otázkam galerijnej edukácie sa u nás koncepcne dlhodobo venuje napríklad M. Pavlíková. Jej najnovší príspevok do problematiky uvádzame v zozname literatúry.

READ, H. 1967. *Výchova uměním*. Praha : Odeon, 1967. 421 s.

ROBINSON, K.: How schools kill creativity. Prednesené na konferencii TED (Technology, Entertainment, Design) 2006. [online] [cit. 2014-10-02] Dostupné na: <http://www.ted.com/talks/lang/cs/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html>

SHIFF, R. 2004. Originalita. In : NELSON, R., S. - SHIFF, R. (eds.) *Kritické pojmy dejín umenia*. Bratislava : Nadácia – Centrum súčasného umenia, 2004. s. 181-196. ISBN 80-7145-978-X.

SLAVÍK, J. a kol. 1998. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. 17 s. ISBN 80-86039-70-6.

ŠOBÁŇOVÁ, P.: „Co doopravdy jest“ aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. In : *Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 3, s. 404-427. [online] [cit. 25.15.2014] Dostupné na: <http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2012/PedOr12_3_Doopravdy_Sobanova.pdf> ISSN 1805-9511.

ŠTOFKO, M. 2010. *Psychodidaktika procesuálnej výtvarnej výchovy*. Bratislava : Veda, 2010. 384 s. ISBN: 978-80-224-1110-3.

TATARKIEWICZ, W. 2012. *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012. 454 s. ISBN 978-83-01-16670-0.

VIŠŇOVSKÝ, E. – KAŠČÁK, O. – PUPALA, B.: Pedagogický dualizmus teoretického a praktického : historické pozadie a súčasné ilúzie. In *Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 3, s. 305-335. [online] [cit. 25.15.2014] Dostupné na: <http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2012/PedOr12_3_Pedagogicky_Visnovskyetal.pdf> ISSN 1805-9511.

WILLIS, P. 1977. *Learning to labour : How working class kids get working class jobs*. England : Saxon House, U.K., 1977.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Katarína Sokolová, PhD.

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej kultúry, Ružová 13, 97401 Banská Bystrica

e-mail: katarina.sokolova@umb.sk

POZNÁVAŤ VIZUÁLNY JAZYK S DEŤMI

DISCOVERING VISUAL LANGUAGE WITH CHILDREN

MICHAELA SYROVÁ

Abstrakt: Súčasná kultúra komunikuje vo veľkej miere vizuálnym jazykom. Denne sa s ním stretávame, pasívne aj aktívne ho používame. Tak ako každú reč, aj túto sa treba učiť, ak chceme skutočne porozumieť. A potrebujeme sa ju učiť všetci. Všetci sme atakovaní obrazmi, vizuálnymi skratkami, množstvom informácií rôzneho obsahu aj rozsahu. Prirodzenou krajinou, kde túto reč môžeme poznávať je výtvarné umenie. Tu je ušľachtilá, kultivovaná a pomáha nám nájsť oporné body dorozumenia. Oblasť vizuálnej kultúry a výtvarného umenia tak už nie je miestom len pre výnimočných nadaných jednotlivcov.

Abstract: Culture now a days communicates in an extensive ratio through visual language. We come in contact with it on a daily bases and use it actively and passively. Like with any other language, if we want to really understand it, it needs to be learned. We all should be learning it. All of us are being attacked with pictures, visual shortcuts, extensive information of variable content and range. Common place where we can discover visual language is the land of fine arts. Here visual language is noble, sophisticated and helping to find fundamental points of communication. Therefore, the field of visual culture and fine arts isn't just for the special and gifted individuals any more.

Kľúčové slová: vizuálny jazyk, kultúra, dieťa, výtvarné umenie, výchova umením

Key words: visual language, culture, child, fine arts,

Vizuálny jazyk pre každého

Dnešná doba má svoj vlastný komunikačný prostriedok – vizuálny jazyk. Nie je to novinka. Rozvíja sa celými dejinami ľudstva a je nám prirodzená. Dnes sa však používa tak často a v takej rozsiahlej miere, ako ešte nikdy predtým.

Vizuálny jazyk je ako každý iný. Má svoju skladbu, pravidlá a výnimky z pravidiel. S inými jazykmi ho spája tiež to, že je potrebné učiť sa ho. Mnoho vecí z tohto jazyka sa človek naučí akosi prirodzene kontaktovaním sa s ním. Takto sa ale len máločo dozvie o jeho podstate. Ak chce skutočne porozumieť a vidieť pod povrch, musí venovať určité cielené úsilie štúdiu. Potrebuje študovať vizuálny jazyk k jeho základom – poznávať znaky a ich systém, symboliku a výraz jazyka.

Vizuálna komunikácia je dnes používaná stále viac. V podstate neustále pracujeme s vizuálnymi správami. Prijímame a odosielame obrázky rôzneho významu a rôznej závažnosti. Do obrázku sú zhustené informácie, ktoré by bolo možné vyjadriť aj slovne. Takáto obrázková forma je však rýchlejšia, možno aj trochu pohodlnejšia. Dokonca niekedy používame obrázky z lenivosti. Pozitívom je však určite to, že do obrázku sa schovávajú informácie, ktoré len ťažko vyjadrujeme verbálne. Niektoré myšlienky, pocity a dokonca i názory len ťažko zatriedujeme do slov, a predsa sú veľmi podnetné pre nás i pre druhých, pokiaľ ich iným dokážeme nejako tlmočiť. Ak nie verbálne, nuž teda neverbálne. Tak trochu sa vraciame k svojej detskej forme komunikácie, keď sme ešte nedokázali používať reč v úplnosti. To, čo dieťa nevie (či prípadne aj nechce vyjadriť slovne), vyjadruje vizuálnou cestou. Môže to byť toto skutočným prínosom v porozumení si medzi ľuďmi. Mohlo by byť očistou a oslobodením najmä pre tvorca aj prijímateľa správy. Otázne však je, či prichádza k zhode medzi prijímateľom a odosielateľom, či prichádza k porozumeniu. Obaja musia vyvinúť úsilie, musia mať tiež schopnosti a zručnosti, aby si porozumeli. Schopnosti, zručnosti i kompetencie získajú len, ak sa tým aj budú aj zaoberať, vzdelávať, skúšať, praktizovať. Vizuálne správy v dnešnej spoločnosti však nie sú len správami osobnými. Využívajú sa v kompletnej komunikácii medzi jednotlivcami, skupinami, vo vzájomných vzťahoch. Nájdeme ich dnes v úplne každej rovine – od jednoduchých piktogramov nesúcich základnú informáciu až po hlboké výpovede o životných otázkach. Najčastejšie sa nachádzame niekde medzi týmito krajnými polohami. Vizualita nás obklopuje tak veľmi, že si to ani azda neuvedomujeme. Všade dostávame informácie prostredníctvom obrazu. Veci ktoré ešte pred pár rokmi boli pre náš zrak neprístupné sú dnes viditeľné – napríklad v medicíne. Vieme ako vyzerá rakovinový nádor a to nie len teoreticky ale aj z fotografie. Častokrát sa nejedná o nejaký cudzí, všeobecný obraz, ale ide o celkom konkrétny útvar toho – ktorého človeka. Vieme aj to aké je dieťaťko v maternici, čo práve teraz robí, vidíme jeho tváričku oveľa skôr ako ono uzrie svetlo sveta. Všetko chceme vidieť a keď sa informácia dotkne nášho oka, myslíme si, že to poznáme. Hoci možno pri slovnej informácii aby sme počuli viac faktov. Obraz vidíme, ale nerozumieme a predsa si myslíme, že poznáme.

Vyhnúť sa komunikácii vizuálnym jazykom je v dnešnej dobe prakticky nemožné. Komunikujeme ním, a prirodzene chceme, aby nám niekto porozumel, aby sme aj my rozumeli druhému. V neposlednom rade, ak správne nerozumieme, je veľmi jednoduché nás podvieť, zavádzať, klamať.

Keďže spoločnosť a kultúra, ktorej sme súčasťou, vo veľkej miere pracuje s vizuálnym jazykom, jediné, čo je možné, je naučiť sa tento jazyk. Dokázať sa v tom pletenci zorientovať. Spoznať jazyk a porozumieť mu.

Všetci jedinci našej spoločnosti používajú vizuálny jazyk. Orientovať sa potrebuje každý bez výnimky. Nie je to privilegium, nie je to voľnočasové rozptýlenie pre záujemcov, alebo pre jedincov s výnimočným nadaním. Je to potreba súčasnosti, dokonca nevyhnutnosť. Kto však dostáva alebo dostával vzdelanie v tejto oblasti? Ako a kde?

Základná škola je časopriestorom, ktorý ponúka široké vzdelanie. Predmet v škole, ktorý s vizuálnym jazykom systémovo pracuje, je výtvarná výchova. Výtvarná výchova je však v očiach mnohých (detí i dospelých) chvíľa odpočinku, malý relax medzi matematikou a angličtinou, nevinná hra, možno potešenie.... je to v ich očiach všetko iné, len nie štúdium jazyka. Hovorí o potrebe rozšírenia vyučovacích hodín? Myslím, že to je utópia... Tak čo s tým? Schodnú cestu vidím v takom istom prístupe ako ku ktorémukoľvek inému jazyku.

Čo urobíte, keď chcete, aby sa dieťa naučilo výborne hovoriť nejakým cudzím jazykom? Nájdete mu učiteľa, ktorému je tento jazyk rodným a tiež pošlete dieťa na pobyt do krajiny, v ktorej sa jazykom hovorí. Myslím, že toto isté treba urobiť aj v oblasti vizuálneho jazyka. Ak chcem nasať jazyk, potrebujem ho dostávať vo vysokej koncentrácii. Kto a kde používa vizuálny jazyk koncentrovane, kultivovane, je mu to materinskou rečou. Tú krajinu poznáme – to je predsa výtvarné / vizuálne umenie.

Výchova umením – to je potreba? Relax? Zábavka? Zbytočnosť?

S narastaním významu vizuálnej komunikácie narastá súčasne aj komunikačná funkcia výtvarného umenia. Výtvarné umenie je totiž po stáročia nositeľom a reprezentantom vizuálneho jazyka v premyslenej a cielenej forme. Je to taký fenomén v spoločnosti, v ktorom sa najprirodzenejšie používa vizuálny jazyk. Iné formy komunikácie sú vždy vedľajšie, ak sa vôbec nejako v diele objavujú. V dejinách umenia od začiatku dvadsiateho storočia a v súčasnom umení sa dôraznejšie objavujú aj ony, využívajú sa aj iné zmysly pre vnímanie diela a povzbudzujú sa ďalšie aktivity pri prijímaní a dekódovaní predkladaných znakov a symbolov. Predsa však vizuálne a výtvarné umenie zostáva i dnes základným kameňom poznávania vizuálneho jazyka pre primárne využívanie vizuálneho jazyka v ušľachtilej forme.

Umenie a dejiny umenia však nie sú vzdialené ani dnešnej realite a vizualite. Podstatné veci v živote človeka sú ukryté ako v dnešných vizuálnych formách tak aj v historických. Odrasť ľudského života nájdeme aj v klasickom výtvarnom umení či grafickom dizajne. Bod – okamih, zastavenie, línia – čiara odnikiaľ niekam, plocha a farba a tiež formát. Ich kombináciou vzniká obraz, takýto výtvarný – vizuálny obraz je však aj parafrázou ľudského života.

Ak si však uvedomujeme, že je nereálne čakať (alebo žiadať) rozšírenie výtvarnej výchovy, ako, kde a kedy spoznávať jazyk umenia? Je naozaj potrebné hľadať iné formy, podporovať spoluprácu s rodičmi a ich následnú spoluprácu s inými inštitúciami, galériami, múzeami.

V tomto okamihu je dobré sa zastaviť a chvíľu premýšľať o tom, komu poznávanie vizuálneho jazyka prospeje. Kto ho potrebuje? Ak si uvedomujeme, že táto forma komunikácie je bežne rozšírená a súčasne, že vzdelávanie v tejto oblasti nie je dostatočné, potom každý potrebuje byť v tejto oblasti „dovzdelávaný“ a môžeme to začať považovať za projekt ďalšieho vzdelávania, či dokonca celoživotného vzdelávania. Takpovediac „rozšírenú výtvarnú výchovu“ majú deti, ktoré javia talent v tejto oblasti, prípadne samé aspoň prejavujú záujem tvoriť v tejto oblasti. Týmto je prípadne umožnené chodiť na výtvarne zamerané krúžky, navštevovať výtvarný odbor niektorej základnej umeleckej školy. Problém nízkeho vzdelania v tomto odbore je však problémom celej spoločnosti, nie je to len pre nejakú jej časť. Na súčasnú spoločnosť – kultúrnu situáciu nie je nikto dostatočne pripravovaný a ani v minulosti nebol. Dnešní dospelí, ktorí vizuálny jazyk používajú, žiadne systematické vzdelanie v tejto oblasti nedostali a ani ďalej ho (väčšinou) nedostávajú. Je dôležité, aby sa štúdiu jazyka vizuálnych správ venovali aj dospelí ľudia, pretože oni sú tí, ktorí majú hlavné slovo v súčasnej spoločnosti a pritom nerozumejú jazyku kultúry. Nerozumejú, hoci ho veľmi často používajú, pasívne, často, niekedy nevedomky, aj aktívne. Vzdelávanie dospelých v oblasti vizuálneho jazyka považujem za vysoko dôležitú prioritu v súčasnej spoločnosti. A tu môže byť spolupráca školy a rodiny (a ďalšej inštitúcie) veľmi prínosná pre všetkých. Popri deťoch, spolu s nimi, aj rodičia môžu prehĺbovať svoje vzdelanie, pretvárať svoje stereotypy, prehĺbovať svoje poznanie. Tak trochu sa za deti môžu ukryť, tak trochu vlastne nepriznať svoj hendikep a postupne ho odstrániť.

Takže spoznávať vizuálny jazyk cez výtvarné umenie? Chceme, aby rodičia i deti spoznávali výtvarné umenie a prostredníctvom umenia spoznávali obrazový jazyk. Prakticky vlastne chceme, aby išli spolu do galérie, respektíve, aby hľadali výtvarné umenie, pretože samozrejme môže byť aj inde ako v galérii.

Ak ich chceme vyslať na dobrodružnú výpravu za poznávaním výtvarného umenia, musíme byť schopní odpovedať na otázku: Čo je to umenie? Voľakedy na to vedeli ľudia odpovedať pomerne ľahko, ale dnes sa veľmi ťažko hľadajú slová... Čo je to umenie?

Častokrát ľudia odpovedajú, že „Umenie prináša krásu do života“ – je to niečo pekné – alebo ešte inak – To, čo sa mi páči.... Domnievam sa, že toto je prvý mýtus, ktorý musíme v myšliach ľudí narušiť. Umenie nie je predsa len to, čo sa nám páči. Umenie je premýšľaním, ktoré dostalo viditeľnú podobu a nie vždy premýšľame o pekných alebo dobrých veciach. V súčasnom umení je veľmi ťažké určiť kritériá, ktoré by vymedzovali výtvarné umenie – čo je a čo nie je výtvarné umenie. Čo je podstatou umenia? Krása nie – už vôbec nie krása v umení druhej polovice dvadsiateho storočia – práve v období, kedy vizualita a s ňou vizuálny jazyk stúpajú, umenie – umelci hodnotu klasickej krásy úmyselne zapudili. A ak sme k sebe úprimní, vieme, že náš život predsa nie je len pohoda, úsmev a krása. Umenie je reč, jedinečná príležitosť, kedy myšlienka dostala formu – myšlienku môžete vidieť a v niektorých prípadoch dokonca i chytiť.

Ako a kde vychovávať umením? Prvým a celkom prirodzeným kontaktom dieťaťa s výtvarným umením je ilustrácia v knihe. Postupne môžeme pridávať aj knihy o výtvarnom umení. Možno najjednoduchšie je ale začať systematické poznávanie vizuálneho jazyka tým, že pôjdeme do galérie. Môže byť celkom namáhavé dostať rodiča a dieťa do galérie / do múzea. Tu je práve nesmierne dôležité zdôvodnenie vysokej potreby poznávania vizuálneho jazyka v spojení s výnimočným prostredím galérie – miesta – miesta s vysokou koncentráciou tohto jazyka a súčasne s tým, že v školskom prostredí nie je priestor rozšírenia tohto obsahu vzdelávania.

Dnes mnohé inštitúcie galerijného typu prijímajú detských návštevníkov vyslovene s nadšením. Veľké i menšie galérie pripravujú mnoho programov – sú zamerané na rôzne vekové kategórie, sú určené pre bádateľov - začiatočníkov, nájdeme aj programy pre pokročilých. Nie je výnimkou aj pozvánka na programy pre celé rodiny. Učiteľ a aj odvážny rodič sa môže rozhodnúť, či do galérie prichádza s dieťaťom sám, alebo či sa aktívne zúčastní ponúkanej organizovanej aktivity. Kvalitný program v inštitúcii môže byť prínosný pre samotné dieťa, ale aj mnohí vnímaví dospelí môžu mnoho nachádzať a posunúť sa vo svojich myšlienkach.

Okrem nášho primárneho cieľa – poznávanie vizuálnej reči, iste stojí za povšimnutie si aj iných následkov, ktoré prináša sústredenie sa na umenie. „Vedľajším produktom“ takéhoto pátrania je upokojenie sa, sústredenie, zaujatie pozornosťou... dokonca občas treba byť ticho... To niektoré naše deti zažívajú málokedy. Keď dokážete skutočne venovať pozornosť dielu, potom môžete skúsiť aj interpretovať.... Už len to, že o niečom takom začne dieťa rozmýšľať je plus. Rozmýšľať o videnom, kľásť si otázky, nenechať len prekĺznuť obraz sietnicou, ale pretvoriť ho do myšlienkového rámca....

A vidím ešte jednu cestu - veľmi schodnú, veľmi prístupnú pre nás. Umenie, ktorému sa nedá vyhnúť architektúra.

Je to miesto kde sa navidomoči spája vizuálna forma umenia, komunikácia a človek. Architektonické dielo je určené pre človeka, má nejaký účel a jeho zmysel je naplnený len vtedy, ak je človekom používané. Takéto dielo je nie len vizuálne ale dielo človek spoznáva všetkými zmyslami – dotýka sa ho, je konfrontovaný s jeho rozmermi v porovnaní so sebou samým, počuje zvuky, v architektúre dýcha jej vôňu... Celá osobnosť človeka sa zúčastňuje poznávania výtvarného umenia. Nie len

zrak. To je veľmi dobre. Obrovské množstvo vizuálnych správ totiž spôsobila, že náš zrak otupel. Ak sme preťažení atakmi, radšej prestávame vnímať. Aby sme opäť začali riešiť významy obrazov, musíme byť celí vtiahnutí do tohto procesu a presne toto architektúra ponúka. Nie len samotná stavba je reprezentantom vizualizovania ľudskej spoločnosti a ľudského života. Architektonický komplex či urbánna štruktúra je tiež dobrým príkladom.

Ako využiť architektúru? Všimnúť si, čo bolo voľakedy dôležité – ktoré budovy, kto ich staval, prečo. Ako by dnes vyzerala mapa najvýznamnejších budov? Prečo je to dnes iné a v čom je to iné?

Porovnajme, čo bolo vo svojej dobe dôležité pre obyvateľov a čo je dnes, kam ľudia chodili a kam miera ich kroky najčastejšie dnes. Všimnime si aj fakt, že v minulosti platilo, že ľudia ukazovali svoje najsúčasnejšie najlepšie práce, ale to, čo my dnes považujeme za najlepšie, neukazujeme oficiálne. Stále predstavujeme historické pamiatky, hoci pre nás osobne častokrát už veľa neznamenajú. Stredoveká katedrála, ktorá bola výstavným skvostom mesta a v súčasnosti je stále tým objektom, kam vodíme návštevníkov, dnes nie je pre väčšinu miesto, kam by chodili často, radi, kde by relaxovali, kde by nechali vydýchnuť svojej duši. Kde je v súčasnosti takýto objekt? Čo je dnes katedrálou? Nákupno-zábavné centrum. Toto je dnes katedrála, dokonca pútnické miesto. Chodíme hlavnými a vedľajšími lodami, z obchodu do obchodu ako od oltára k oltáru a obzeráme relikvie (A čo tými relikviami je a akú to má hodnotu?), sedíme v kaviarňach a zverujeme sa ako vo spovednici jeden druhému so svojimi hriechmi.

Starostlivé štúdiu výtvarného umenia a architektúry sa v poznávaní vizuálneho jazyka už osvedčilo. Poznávaním výtvarného umenia, ktoré je človeku blízke, ktoré môže vzťahovať na svoj bežný život a dokáže ho vnímať viacerými zmyslami, sa rozšíril záujem a pozornosť aj k iným druhom výtvarného umenia.

Skutočne seriózne poznávanie vizuálneho jazyka je v súčasnosti nemierne potrebné. V tejto oblasti treba vzdelávať všetky deti a v mnohých prípadoch aj dospelých, čomu párve vzdelávanie detí sekundárne pomáha. Výchova umením a k umeniu je cestou pre všetky, nie len pre výnimočne talentované.

Literatúra:

HÁJEK, V. 2012. Jak rozpoznat odpadkový koš. Praha: Labyrint, 2012. 152 s. ISBN 9788087260319.

CIPORANOV, D., KULKA, T. 2011. Co je umění?. Pavel Mervart, 2011. 440 s. ISBN 9788087378465

HORÁČEK, R. 1998. Galerijní animace a zprostředkování umění. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-084-7

Kontaktné údaje:

Mgr. Michaela Syrová, PhD.

Kukučínova 7, 90201 Pezinok

e-mail: michaela.syrova@gmail.com

PROBLÉM VIZUÁLNÍ PERCEPCE A ESTETICKÉ RECEPCE VE VŠESMYSLOVÉM, KOGNITIVNÍM, SOCIÁLNÍM, PSYCHOMOTORICKÉM A PROŽITKOVÉM UČENÍ STUDENTŮ UČITELSTVÍ A JEJICH ŽÁKŮ NA PRŮBĚŽNÉ PEDAGOGICKÉ PRAXI.

PROBLEMS OF VISUAL PERCEPTION AND AESTHETICAL RECEPTION IN ALL-SENSATIONAL, COGNITIVE, SOCIAL, PSYCHOMOTOR AND EXPERIENCE-RELATED TEACHING OF PEDAGOGY STUDENTS AND THEIR PUPILS WITHIN A RUNNING AND CONTINUOUS PEDAGOGICAL PRACTICE.

DANUŠE SZTABLOVÁ

Abstrakt: Zážitkové situace, kterými procházejí studenti učitelství výtvarné výchovy nejrozličnějších typů a stupňů škol na pedagogické praxi, nabízejí budoucím učitelům řadu podnětů k profesnímu zrání. Ve vysokoškolské přípravě učitelů se snažíme prohloubit zájem studentů o obecné vzdělávací strategie zkvalitněním praktických a teoretických znalostí o problematice percepčních a psychických úkonů, které provázejí všechny, kteří se zapojují do procesu vidění a estetické recepce objektů v přírodě či v kultuře. Závažnost vztahu mezi senzoryckou informací vjemového pole, jeho vjemovými daty a interpretacemi přírodních či uměleckých celků a jejich detailů si právě v učitelském vzdělávání žádá také neuropsychologická poučení.

Abstract: The experience-related situations the students of pedagogy related to arts of various types and levels of schools experience within their pedagogy practice offer a wide range of stimuli for students to grow and mature professionally. In the university preparation of teachers, we are trying to deepen the students' interests in general educating strategies by improving the quality of practical and theoretical knowledge on the points at issue related to perception and mental actions accompanying all those who are engaged in the process of vision and aesthetic perception of objects in the nature or in culture. The importance of the relationship between the sensorial information of a perceptive field, its perceptive data and interpretation of natural or artistic integrities and their details requires also neuropsychological edifications just in the teachers' education process.

Klíčová slova: Problém pedagogické praxe studentů učitelství a učitelů teoretických i uměleckých předmětů v okruhu výtvarného oboru, otázky po funkci oborových rad výtvarné výchovy v rozhodování o přípravě učitelů, problém institucionální zodpovědnosti za připravenost studentů pro pedagogickou praxi, estetický postoj jako princip náhledu na kvality prostředí připravující budoucí učitele výtvarného oboru, potřeba neurologických a neuropsychologických argumentací při obhajobě výtvarné výchovy na poli vzdělávání a výchovy

Key words: The problem concerning pedagogical practice of the students of pedagogy and students of theoretical and artistic subjects, the question what position are held by subject art councils in the decision-making in relation to teachers' preparation, a problem of the institutional responsibility for students' readiness for their pedagogy practice, aesthetical attitude as a principle of an overview of the quality of the environment preparing future teachers of arts, a need of neurological and neuropsychological argumentations in relation to the defence of the arts on the educational field

1. Problémové pole pedagogické praxe profesní přípravy učitelů (nejen výtvarného oboru) jako trvalá experimentální hypotéza...

Problém pedagogické praxe studentů učitelství nejrozličnějších studijních oborů a programů naplnil od roku 1990 desítky nebo stovky stran odborných publikací věnovaných profesní přípravě učitelů. V jejich obsahu lze nalézt nejrozličnější podoby shrnutí rozmanitých obsahů zkušeností a poznatků těch vysokoškolských pedagogů, kteří do středu svého odborného zájmu postavili péči o studenty učitelství.

Prokazatelná přízeň učitelů teoretických i uměleckých předmětů na katedrách výtvarné výchovy se zejména v posledních osmnácti letech výrazně obrátila ke sféře problematiky zprostředkování umění směrem k vnímatelům nejrozličnějších věkových skupin. Přicházely zajímavé informace o podmínkách a možnostech trvalého posilování zejména žáků a jejich budoucích učitelů o komunikaci s vizuálními artefakty světa uměleckého i vizuálních objektů všedních dní.

Z našeho pohledu se zdá, že do pozadí publikovaného zájmu o obsah vzdělávání ve výtvarné výchově nám poněkud ustoupilo zaměření se na ty oblasti učitelského vzdělávání, které souvisejí - s nyní téměř „tradiční“, ale dosud ničím obsahově nezastupitelnou hodnotou, tj. se schopností žáků a studentů jedinečně vizuálně vyjadřovat své mentální obrazy v nejrozličnějších výtvarných formách - v kresbě, malbě, v prostorové, materiálové, ale i akční tvorbě aj. Více informací máme k této problematice z oblasti vizuální výtvarné tvorby studentů jednooborového a dvouoborového učitelského studia výtvarné výchovy. Téměř zanikají sdělení o úrovni systematické péče o výtvarnou gramotnost a způsoblost k výtvarnému vyjadřování budoucích učitelů mateřských škol a 1. stupně základní školy.

Velmi málo si v odborných kruzích kolem otázek profesionalizace učitelů vzájemně sdělujeme, jak je možné dosáhnout vzájemného expertního porozumění nad potřebami péče o studenty výtvarného oboru v personálním uměleckém a teoretickém zázemí kateder.

Poskrovnou se vyjadřujeme a informujeme k míře a kvalitě rozhodování o naší oborové sféře z pohledu zastřešujících institucí, kterými jsou nám nejbližší pedagogické fakulty a jejich příslušné univerzity. Málo si sdělujeme poznatky o důsledcích institucionálních verdiktů směrem k perspektivám našich kateder.

V tomto čase zcela jasně nevíme zda:

- republikové oborové rady výtvarné výchovy ručí ještě za kvalitu vývoje oboru Výtvarná výchova napříč všemi stupni škol, jejich druhy a typy, tak jak tomu bylo alespoň v první polovině devadesátých let minulého století;
- jsme si na pedagogických fakultách, ale též na jejich jednotlivých katedrách v rámci jejich vnitřní součinnosti, porozuměli nad obecně platnými otázkami vzdělávání a výchovy a nad podmínkami jejich vnitřního fungování ve vztahu k oborovým otázkám rozvoje studentů učitelství;
- obecné institucionální mínění právě v učitelském vzdělávání permanentně nesetrvává v názoru, že obecné pedagogické a psychologické poznatky studentů učitelství mají dominovat nad podmínkami a potřebami jejich fluidních oborových (či multioborových) zkušeností, praktických a teoretických znalostí spojených s mnohdy vyhraněnými typy inteligencí studujících (nejen výtvarných oborů);
- výsledek rozhodování o podílu oborových kompetencí budoucích učitelů (jejich institucionálního zajišťování) je výsledkem solidních vědeckých pedagogických výzkumů a rozprav, nebo je důsledkem různých úrovní institucionálního, ne vždy objektivního, hlasování o podmínkách a potřebách výtvarného vzdělávání studentů.

Z našich šetření vyplývá, že v průběhu posledních více než dvaceti let na pedagogických fakultách zakořenily ušlechtilé ale stále hypotetické filozofické aspekty proměn českého školství. V konkrétních organizačních opatřeních se začalo opomíjet respektování a zdůrazňování biologických, neurologických, neuropsychologických, chemických i energetických, odvěkových sociálních a kulturních zákonitostí vývoje psychiky, psychomotoriky, životních motivů – potřeb, postojů, zájmů a hodnot, duševního i tělesného zdraví dítěte, mladého či dospělého člověka. Učitel o této problematice musí mnohé vědět. Měl by ji poučeně respektovat a expertně podněcovat. V této souvislosti je nezbytné, aby je na sobě v profesní přípravě osobně, osobitě a zejména permanentně zakoušel, aby je v rozličných formách poznával. V jiném případě by se jeho způsobilost stala zjevně a především funkčně oslabenou filozofickou fikcí a predikcí.

2. V prostoru rozvoje lidství a profesionality ...

V posledních letech, právě mezi teoretiky výtvarného oboru, nepřiliš často diskutujeme o náhledech na pojetí didaktik výtvarné výchovy zajišťovaných na jednotlivých katedrách. Zodpovědnost za psychodidaktickou úroveň připravenosti absolventů (nejen výtvarných učitelských oborů) je ve vzdělávací praxi stále ještě, tradičně a zpravidla jednoznačně, přisuzována především učitelům teorie a praxe výtvarné výchovy - didaktikům. Přitom na mentální prostor studentů, na jejich jedinečnou schopnost vizuálně i nevizuálně, verbálně i neverbálně se vyjadřovat, na kvalitu jejich způsobilosti prezentovat a obhajovat své odborné praktické a teoretické znalosti v nejrůznějších formách působí všichni učitelé katedry a všichni vyučující pedagogické fakulty. Samozřejmě, že nejen oni.

Ojedinelý a osamocený teoretik výtvarné výchovy na převážnou většinu vrstevnatě spojených problémů institucionální učitelské přípravy účinně nedosáhne. Možné prostředky efektivního zabezpečení studijních výsledků studentů teoretik nejen tuší. Umí je určitě také výstižně pojmenovat. Rád by, zpravidla spolu s dalšími členy katedry, s využitím obsahů jejich vzdělávacích nabídek, učinil více k překonání překážek, které se přípravě učitelů v podmínkách (nejen katedry výtvarné výchovy) stavějí do cesty.

Všichni, kteří nesou (nejen) katedrální zodpovědnost za budoucí učitele v jejich vzdělávací praxi, musí doufat, že u studentů nakonec vše dozraje samo, že se vše dovrší v rámci životních a profesních příležitostí, kterými projdou, které doplní dosaďadní míru jejich touhy po poznání a upevní jejich profesní svědomí. Notná míra štěstí jim v tom musí být vždy nápomocná.

3. Estetický postoj jako náhled, nadhled a princip hodnocení prostředí vzdělávání studentů učitelských oborů

Z důvod uvedených v předcházejících kapitolách jsme nad okruhem otázek profesionalizace učitelů (nejen výtvarného oboru) začali přemýšlet z pohledu *sociální estetiky*. S vědomím, že vše hmotné i pomyslné může na nás - mimo jiné - působit také svými *estetickými účinky*, opodstatňujeme princip našeho náhledu. Obsahy a kvality *estetické recepce sociálního prostředí (včetně prostředí vzdělávacího)* vždy závisí na kvalitách obsahů našeho estetického postoje. Pokud se rozhodneme ho zaujmout.

Estetický postoj je stav naší mysli reagující na svět. Ve světě myšlení o podmínkách vzdělávání je zákonitě provázen subjektivní mírou estetického prožitku každého vnímatele každého obrazu sociální (vzdělávací) situace, které se účastní nebo kterou účastně pozoruje. Jako recipient okruhu speciálních problémů estetiky každodennosti či estetiky všedního dne se ocitá v libých či nelibých prožitkových stavech, které překračují vše, co je možné zaznamenat nejen běžnými smysly. Zaměřím se na estetické kvality představ a myšlenek, které učitel může v zážitkovém výchovně-vzdělávacím prostředí vnímat, tvořit, rozvíjet, zpracovávat, studovat, prezentovat a podněcovat v nejrůznějších podobách, dostáváme se k možnostem estetiky i eticky zažívat tyto podmínky.

Budou-li naše prožitky navíc v souladu s libými estetickými i etickými zážitky druhých lidí (spolupracovníků, spoluřešitelů, spolupojektantů), máme naději přiblížit se k prožitkům spokojenosti a radosti z úspěšné tvorby společného díla. Pocity intelektuálního uspokojení, kterého dosáhneme anebo, které jsme poskytli studentům, nemusí být pro nikoho z nás ojedinelé. Bude příjemné, když se stanou častějším doprovodem našich profesních (též institucionálních) setkávání.

4. Posilování funkce mozku, zkvalitnění inteligence a zúšlechťení osobní kultury člověka - též v roli učitele - může být příslibem a dostatečnou argumentací naší obhajoby...

Péče o studenty učitelství výtvarného oboru předpokládá a vyžaduje péči o rozvoj celých komplexů schopností v okruhu (nejen, ale zejména) vizuální perцепce, vizuální a taktilní paměti, představivosti v kombinaci s ostatními schopnostmi uplat-

ňujícími se jak při řešení tvůrčích výtvarných problémů, tak při společensky nenormativní estetické recepci uměleckého díla či při zhodnocování estetických kvalit otázek všedních dní. V rámci funkční závislosti všeho, co napomáhá obhajobě hodnoty výtvarného oboru na půdě vzdělávání a výchovy dalších generací učitelů a jejich žáků, je nutné znovu se opřít také o neuropsychologické argumentace, které zřetelně a nezpochybnitelně vysvětlují funkční zázemí procesu „dívání se, vidění i vědění“, a to v kontextech fungování neuropsychologických spojů, například v syntézi perceptivních (vjemových) polí, jejich úlohy v myšlenkovém pohybu a ve stále ještě „tajemné“ dynamice „obrazů v lidské mysli“. Jejich další spojitosti s všesmyslovým kognitivním, psychomotorickým, prožitkovým a sociálním učením v návaznosti na součinnost psychických funkcí a na motivaci člověka prohlubujícího identickou schopnost estetického nebo uměleckého přijmu by měly být nejen předmětem konstruktivního a tvůrčího poznávání studentů učitelství (a nejen výtvarného oboru). K této možnosti interpretace fungování zázemí rozvoje receptivních a produktivních procesů učitelů v profesní přípravě by se možná mohl - po létech - opět obracet také zájem jejich vysokoškolských učitelů.

Znalosti budoucích učitelů z oblasti teorie vizuální kultury, vizuálních studií ve vztahu k sémiotickým a sémantickým otázkám dějin vizuální kultury s důrazem na výtvarné umění, studium jejich vztahů s filozofií, estetikou, lingvistikou, logikou, s přírodovědnými obory a jejich kulturními hodnotami, včetně hodnot etických, mohou učitelům ulehčit obhajobu výtvarného oboru v prostředí nejrůznějších společenských institucí a v každodenním bohatě mediálně vybaveném, mnohdy obrazově přesyceném světě, který začíná nepřímo potlačovat mentální i zvnějšněné výtvarné aktivity dětí a který může časem umenšit zájem o konkrétní aktivní podoby výtvarného vzdělávání.



Fotografická dokumentace: č. 1, 2 - Psychodidaktické dílny studentů učitelství;
č.3 – Skotské tance v našich obrazech – dokumentace z vyučování výtvarné výchovy vedené studenty učitelství výtvarné výchovy pro střední školy a základní umělecké školy.

Použitá literatura:

- KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek : Funkční systémy. Norma a poruchy*. Praha : portál, 2000. ISBN 80-7178-379-X.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha : Univerzita Karlova Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky, díl 1.)* Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J., Wawrosz, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky, díl 2.)*. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.
- SZTABLOVÁ, D. Celodenní škola a estetická výchova jako dvě základní myšlenky, dvě problémová pole, dvě podmínky řešení edukační péče o žáky předškolního mladšího školního věku ze sociálně znevýhodněného prostředí, často s nízkým sociálně-kulturním postavením. Dvě základní kategorie, čtyři základní vrstvy náhledů na zkvalitnění učebních činností žáků a pojetí vyučovací činnosti učitelů v celodenní škole v projektu Jak úspěšně překonávat handicap prostředí. In *Jak úspěšně překonávat handicap prostředí*. (Publikace je vytištěna bez ISBN; je dostupná: <http://www.estetika-projekt.cz/cz/vystupy-projektu/article/61/publikace-jak-uspesne-prekonavat-handicap-prostredi.html>)
- SZTABLOVÁ, D. *Hodnoty a integrita výtvarného vzdělání na 1. a 2. stupni základního vzdělávání (1)*. Ostrava : 2008. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 971-80-7369—558-4.
- SZTABLOVÁ, D. Motivovanost k problematice výtvarné výchovy jako jedna z podmínek rozvíjení profesní zodpovědnosti budoucích učitelů primární školy. In *Sborník referátů z mezinárodní konference Pedagogická diagnostik '99'*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1999, s. 475 – 492. ISBN 80-7042-160-6.
- SZTABLOVÁ, D. Recepce a „decepce“ ve vztahu k rámcovým vzdělávacím programům, jejich možnosti a perspektivy v základním a gymnaziálním vzdělávání, nejen ve výtvarné výchově. In *Sborník Rámcové vzdělávací programy a výtvarná výchovy*. Plzeň : Česká sekce INSEA, Západočeská univerzita v Plzni, 2007, s. 179 – 204. ISBN 80-7043-504-6.
- SZTABLOVÁ, D. Dva a více v jednom - vztažnost a její obsahy v profesionalizaci učitelů prvního stupně základního vzdělávání. In *Příprava primárního vzdělávání a problematika státních závěrečných zkoušek : Sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí*. Liberec : Technická univerzita, 2005. ISBN 80-7372-023-X.
- SZTABLOVÁ, D. PROCIO 1 : Esteticko-sociální pojetí profesní přípravy učitelů v projektech. In *Sborník rozšířených anotací Balíčků odborných kompetencí*, Ostrava, 2013., 2. díl. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-354-5.

Sztablová, D., Cieslar, M. 1 : PROICIO 1 : Esteticko-sociální pojetí profesní přípravy učitelů v projektech. <http://okapousu.osu.cz/course/view.php?id=17>

TONDL, S. *Její lidské, společenské a epistemické dimenze*. Praha : 2002. FILOZOFIA - FILOZOFIA. ISBN 80-7007-1672-2.

VANĚK, J. *Způsoby estetického prožívání*. Praha : Galerie Zdeněk Sklenář, 2009. ISBN 978-80-904315-1-5.

VOPĚNKA, P. *Horizonty nekonečna : Matematický pohled na svět*. Praha: Nadace Dagmar a Václava Havlových VIZE 97, 2004. ISBN 80-86181-66-9.

Kontaktní údaje:

PhDr. Danuše Sztablová, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě

e-mail: danuse.sztablova@seznam.cz, danuse.sztablova@osu.cz

NOVODOBÉ VZORY A IDEÁLY V INTERPRETÁCII V KONTEXTE NOTARTIFICIÁLNEJ VOKÁLNEJ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÝCH UMELECKÝCH ŠKOLÁCH

MODERN IDEALS IN INTERPRETATION IN CONTEXT OF NONARTIFICIAL VOCAL EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOLS OF ART

IVETA ŠTRBÁK PANDIOVÁ

Abstrakt: Predkladaný príspevok poukazuje na zmeny v interpretačných ideáloch a vzoroch vo vokálnej pedagogike zameranej výlučne na nonartificiálnu hudbu a to predovšetkým na základných umeleckých školách. Taktiež upriamuje pozornosť na vplyv spomínaných vzorov, médií a súčasných medializovaných interpretačných súťaží na hlasovú výchovu najmä na druhom stupni základných umeleckých škôl.

Anstrakt: The present contribution highlights the changes in the interpretative ideals and patterns in Vocal Pedagogy focused exclusively on Nonartificial Music, especially in elementary schools of art. It also draws attention to the impact of the mentioned models, media and contemporary interpretation publicized competitions for voice raising in particular the second stage of basic schools of art.

Kľúčové slová: Nonartificiálna hudba, vokálna pedagogika, základné umelecké školstvo.

Key words: Nonartificial Music, Vocal education, Elementary schools of art.

Žijeme v dobe neustále sa rozmáhajúceho sveta šoubiznisu a medializovaných speváckych súťaží, ktoré sú mladou generáciou ostro sledované a tým zodpovedne za ich postupne sa vytvárajúci hudobný vkus a vzory. Vokálne návyky a techniky, ktoré sú u nich v mnohom prípade len „odsledované“ a imitované, nestoja na pevných základoch a často vedú k hlasovým poruchám. Pevnejšiu platformu na výchovu mladých spevákov tvoria základné umelecké školy, ktoré však častokrát nedisponujú kvalifikovanou pedagogickou silou v nonartificiálnej sfére. Hlasoví pedagógovia vyštudovaní a školení v klasickom speve sú konfrontovaní s odlišnými požiadavkami na výučbu spevu a nútení vytvárať svoje individuálne „know-how“ na výchovu mladých jazzových, muzikálových či popových spevákov. Stretli sme sa aj s názorom zastávajúcim jednu, nemeniacu sa metódu a techniku, ktorá je platná všeobecne na klasický aj nonartificiálny spev. Skutočnosťou však je, že ide o diametrálne odlišnú tvorbu tónu, dýchanie, hlasový ideál a prejav.

Tvorba tónu v nonartificiálnom speve si vyžaduje väčší nápor na hlasivky pri zníženom nastavení mäkkého podnebia. V hlasových cvičeniach tu ide predovšetkým o podporu prirodzeného, zreteľného, transparentného spevu a spevnenie strednej hlasovej polohy. U mužov je to približne do f1 a u žien do a1. Pri týchto vrchných perifériách hrudnej rezonancie je už potrebný nácvik mixácie rezonancií, aby bol prechod do hlavovej rezonancie s nezakrytými vokálmi vyrovnaný. Pri prechode do hlavovej rezonancie je mimoriadne dôležité podčiarknuť skutočnosť, že technika fonácie pri nonartificiálnom speve eliminuje tzv. krytie tónu, alebo neutralizáciu vokálov.

Jednou zo zásad nonartificiálneho spevu je zrozumiteľnosť textu. Ďalším dôležitým faktorom v nonartificiálnom vokálnom prejave je prepojenie pohybu tela s emocionálnym prežívaním obsahu piesne. Nebráňme sa preto gestám, ktoré sú prirodzené, živelné a podporujú, resp. zdôrazňujú hlavnú myšlienku. Spev je napokon výsledkom svalovej práce celého tela, nielen artikulačných orgánov. Podľa *Heleny Čertíkovej* dokonca pohyb „pomáha načrieť do dychových rezerv a prirodzene dobrať dych.“¹⁹

Nasledujúcim diametrálne odlišným faktorom je zdobenie tónu, ktoré je neporovnateľné s klasickým. Pri nonartificiálnom speve je súčasťou štýlu a jeho aplikácia je priamo závislá od interpreta. Ide o rôzne druhy glissand, vibrát, „chráplákov“, dyšných tónov, akcentov, nečistých tónov (tzv. *blue notes*), ktoré však v transparentnom speve taktiež sledujú napĺňanie obsahovej, výrazovej, štýlovej stránky danej piesne. Estetické, vkusné použitie týchto techník by mali byť náplňou konkrétnych hlasových cvičení, pričom platí zásada, že sa nesmú používať často. Ich pomer výskytu a použitia v jednotlivých piesňach predpokladá istú erudíciu hlasového pedagóga v jednotlivých štýloch vokálnej nonartificiálnej hudby. Štúdium a používanie týchto prostriedkov si vyžaduje dokonalú dychovú, hlasovú a artikulačnú techniku. Nie je preto vhodné pre začiatočníkov.

Ďalšou neodmysliteľnou súčasťou vyučovania nonartificiálneho spevu v súčasnej dobe je práca s mikrofónom a rôznymi zvukovými technikami. Občas sa stáva, že technika záznamu a prenosu, nech je akokoľvek dokonalá, redukuje a tým aj skresľuje zvuky, takže aj spevák s esteticky pôsobivým a školeným hlasom môže prísť pri práci s mikrofónom o časť pôvabu svojho hlasu. Na dôležitosť zvukového záznamu, čo je nevyhnutne spojené s prácou s mikrofónom, poukazuje aj *Pavol Brezina* v príspevku *Východiská formovania osobnosti zvukového režiséra*. „Zvuk je pre človeka dôležitý nielen z hľadiska orientácie v priestore, ale poskytuje aj prenos informácií či už v podobe prirodzených zvukov, hovoreného slova alebo hudby. Potreba zaznamenávania dôležitých informácií bola pre človeka vždy dôležitá a prvotný systém zaznamenávania informácií v podobe znakov a neskôr písma bol v druhej polovici 19. storočia doplnený o celkom nový druh – záznam zvuku.“²⁰

Pri práci s mikrofónom si musíme uvedomiť tri základné dimenzie tejto techniky - hlasitosť mikrofónu, vzdialenosť od zdroja, poloha mikrofónu. Mikrofón sníma živý zdroj zvuku (v našom prípade ľudský hlas), ktorý má veľký dynamický rozsah. Ak je mikrofón od zdroja príliš vzdialený, nasníma aj šum pozadia. Ak je príliš blízko, je treba dávať pozor na techniku dýchania, ako aj na spoluhlásky P, B, F, V. Ľudské ucho a mikrofón (umelý transduktor zvuku) dokážu zachytiť aj malé zmeny v tlaku vzduchu, čo má za následok tok zvukových vln, ktoré vnímame. Keďže existuje nespočetné množstvo druhov mikrofónov, polohu je nutné nastaviť a prispôsobiť tak, aby mikrofón snímal čistý zvuk, bez rušivých javov. Opatrnosť sa

19 Čertíková, Helena: *Moderátor za mikrofónom*. Bratislava: VŠMU, 2008, ISBN: 978-80-85182-97-2, s. 7.

20 Brezina, Pavol: *Východiská formovania osobnosti zvukového režiséra*. In: *Sapere Aude 2011: evropské a české vzdělávání*. Recenzovaný sborník příspěvků vědecké konference s mezinárodní účastí, Hradec Králové, 21. - 23. března 2011. - Hradec Králové : Magnanimitas, 2011. ISBN 978-80-904877-2-7, s. 168.

odporúča taktiež pri vokáloch A, E. Niektorí speváci si pri týchto vokáloch oddialia mikrofón aj o 30 centimetrov. Naopak, posilniť je nutné práve neznelé spoluhlásky. Pri speve do mikrofónu je preto dôležité nezabudnúť na tieto dimenzie a nespievať voľne „do priestoru“ s plným hlasom. Treba mať na zreteli využívanie jemných, rôznorodých dynamických modulácií (v závislosti od druhu mikrofóna). Rozdiel medzi pianom a forte nesmie byť príliš veľký. Najslabší dynamický hlasový „odtieň“ musí tak byť posilnený väčším kontaktom s mikrofónom. S použitím mikrofónu do istej miery súvisí aj zdobenie tónu v nonartificiálnom speve. Rôzne dyšné tóny, šumy, chrapčenia, ako aj iné emotívne ladené zvukové techniky súvisiace s obsahom piesne, naberajú práve použitím mikrofónu novú podobu a kvalitu. Leo Jehne vo svojej knihe *Chcete spívať pop?* sympaticky prirovnáva mikrofón ku silnému zväčšovaciemu sklu, ako je mikroskop, v čom je každý zvukový, hlasový detail niekoľkonásobne zväčšený.

Horeuvedené rozdiely ešte viac zdôrazňujú problém absencie jednotnej metodiky zaoberajúcej sa výslovnou nonartificiálnym spevom. Rôzne pohľady na tvorbu tónu ako aj technické cvičenia vyplývajú skôr z rôznych, viac či menej dostupných informačných zdrojov, alebo vlastných speváckych skúseností pedagógov.

Pokiaľ ide o hudobnú výchovu na základných školách, ktorá v istej miere zahŕňa i elementárnu hlasovú výchovu, nedá sa s istotou konštatovať, že spĺňa funkčné kritériá formovania hudobného vkusu mládeže. Hudobné ukážky a piesne z oblasti nonartificiálnej hudby sa sústreďujú predovšetkým v učebniciach pre 9. ročník, pričom sa napr. vývoju džezu venuje približne šesť vyučovacích hodín. Učitelia majú k dispozícii metodickú príručku, ktorá im ponúka stručne a prehľadne spracovaný vývoj tohto žánru. Tým, že v súčasnosti žijeme v globálnej a náhle sa meniacej spoločnosti ovládanej médiami, formujúci sa hudobný vkus dnešnej mládeže pri týchto podmienkach sa stáva aj pri najväčšej snahe vyučujúceho pedagóga neovládateľným. Motivácia je pritom nespochybniteľne účelnou hnacou silou k dosiahnutiu želaných vokálno-technických výsledkov. „*Od motivácie závisí, akým smerom človek vyvíja činnosť, k akému výsledku chce dospieť a akú energiu musí vynaložiť na dosiahnutie cieľa.*“²¹

V učebných osnovách, ktoré vydalo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pre Hlasovú výchovu a Spev pre základné umelecké školy sa v repertoári pre prvý stupeň základného štúdia eliminujú žánrovo-štýlové okruhy nonartificiálnej hudby. Tie sa objavujú až na druhom stupni základného štúdia, kde sa odporúča nadviazať na úroveň výsledkov žiakových schopností a zručností získaných na prvom stupni a v prípade jeho inklinácie k tanečnej a populárnej piesni mu poskytnúť priestor a odbornú prípravu, aby mohol poznávať a interpretovať rozličné štýly.²²

Istú platformu v našom kontexte v oblasti stredného a vysokého školstva začínajú zastávať konzervatóriá a vysoké školy (PF UKF v Nitre) v rámci hereckých odborov a Hudobná a umelecká akadémia Jána Albrechta v Banskej Štiavnici. Taktiež chváľhodnú základňu tvoria niektoré centrá voľného času, ktoré v rámci svojich aktivít ponúkajú spevácke kurzy (workshopy, dielne) zamerané na nonartificiálny spev.

Musíme však konštatovať, že mnohí hlasoví pedagógovia základných umeleckých škôl študovali v čase, keď hudobná pedagogika, ako aj hudobná veda v oblasti nonartificiálnej hudby tvorila isté vákuum, ba bola posunutá na perifériu záujmu. V snahe zmapovať situáciu medzi vokálnymi pedagógmi základných umeleckých škôl sme uskutočnili prieskum pomocou dotazníka s názvom *Nonartificiálny spev na základných umeleckých školách na Slovensku*. Z celkového počtu 80,56 % respondentov nenavštevovalo žiadne kurzy, workshopy zamerané na „neklasickej spev“. 19,44 % sa do styku s „neoperným spevom“ stretlo v rámci vyučovania na hudobno-dramatickom oddelení príslušného konzervatória, na workshopoch usporiadaných v Mojmirovciach, Košiciach a Prahe. Bližšie informácie o týchto kurzoch a usporiadateľoch neuviedli. Dotazovaní hlasoví pedagógovia mali v triede v priemere 15,6 žiakov, z čoho malo 68 % žiakov repertoár z oblasti nonartificiálnej hudby (pozri obr.1). Čo sa týka práce s korepetítorom, resp. využitia hudobných podkladov, sa 11,11 % respondentov vyjadrilo, že vo vyučovacom procese pri repertoári z oblasti nonartificiálnej hudby spolupracuje s korepetítorom, 2,78 % používa výlučne hudobné podklady, kým 68 % kombinuje tieto možnosti. Číselné ukazovatele (97,22 %) nám potvrdzujú vysoký záujem hlasových pedagógov o dovozdelávanie, resp. akreditované inovačné vzdelávanie v oblasti nonartificiálneho spevu.

Na základe mimoriadne rastúceho záujmu o nonartificiálnu hudbu na Slovensku zaznamenávame stav, kedy sú tradičné metodiky ako aj odborná spôsobilosť učiteľov i pedagógov v tejto oblasti nepostačujúce. Na Slovensku výrazne absentuje odborné zázemie zamerané hlavne na jej interpretáciu a metodiku vyučovania. Chýbajú nám taktiež interpretačné a špecializačné kurzy pre učiteľov a pedagógov, ktorí by sa mohli a mali vzdelávať, zdokonaľovať a kvalifikovať aj v tomto smere.

Nezastaviteľný vývoj v tomto smere o to viac podporujú aj mediálne známe spevácke súťaže ako *Hlas Československa*, *X-faktor*, *Superstar*, *Československo má talent*. Deti a študenti sú neustále v kontakte s nonartificiálnou hudbou, ktorá sa stáva súčasťou ich života (či už pri sledovaní televízie, počúvaním rádia, vrátane nezámerného počúvania napr. v autobusoch, obchodných centrách atď.) a ktorá ich hudobný vkus chciac či nechciac formuje, ovplyvňuje.

Literatúra:

BREZINA, Pavol: *Východiská formovania osobnosti zvukového režiséra*. In: Sapere Aude 2011 : evropské a české vzdelávaní. Recenzovaný zborník príspevků vědecké konference s mezinárodní účastí, Hradec Králové, 21. - 23. března 2011. - Hradec Králové : Magnanimitas, 2011. ISBN 978-80-904877-2-7.

ŠTRBÁK PANDIOVÁ, Iveta: *Aktuálne otázky hlasovo-výchovných metód a technik vo vokálnej príprave budúcich učiteľov hudobno-dramatického odboru*. In: Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe VII : zborník príspevků z mezinárodní konference, Ústí nad Labem, 10. březen 2012 / Ivana Ašenbrenerová. - Ústí nad Labem : Univerzita J.E. Purkyně, 2012. - ISBN 978-80-7414-475-2, S. 353-361.

ČEŠKOVÁ, Olga: *Pěvecká výchova*. Praha: Nakladatelství AMU, 2008, ISBN: 978-80-7331-137-7.

ČERTÍKOVÁ, Helena: *Moderátor za mikrofónom*. Bratislava: VŠMU, 2008, ISBN: 978-80-85182-97-2

21 ŤAHÚN MENDELOVÁ, Antónia: *Motivačné úlohy a hry v hudobnej výchove na druhom stupni ZŠ*. Antónia Ťahún Mendelová: Kremnica, 2010.

22 KOLEŠÁROVÁ, Anna: *Učebné osnovy pre hlasovú výchovu, spev*. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 14.8. 1995 pod číslom 729-15 ako učebné osnovy pre základné umelecké školy. Bratislava: MŠRS, 1995, s. 19.

JEHNE, Leo: *chcete zpívat pop? Rady zpěvákům u mikrofonu*. Praha-Bratislava: Editio Supraphon, 1970.

MEDŇANSKÁ, Irena: *Systematika hudobnej pedagogiky*. Prešovská Univerzita v Prešove. Prešov, 2010, ISBN 978-80-969808-6-4.

VRCHOTOVÁ-PÁTOVÁ, Jarmila: *Pěvecká příprava učitelů hudební výchovy*. Praha: SPN, 1976, s. 5.

HOPPE, Oliver: *Pop-rockový spev*. Bratislava: Oliver Hoppe, 2008, ISBN 978-80-969952-5-7, 106 s.

ŤAHÚN MENDELOVÁ, Antónia: *Motivačné úlohy a hry v hudobnej výchove na druhom stupni ZŠ*. Antónia Ťahún Mendelová: Kremnica, 2010. ISBN 978-80-970429-8

Kontaktné údaje:

Mgr. Iveta Štrbák Pandiová, PhD.
KH PF UKF v Nitre, Tr. A. Hlinku 1, 949 01 Nitra
e-mail: ispandiova@ukf.s

SKUPINOVÉ TVORIVO-DRAMATICKÉ ČINNOSTI U INTEGROVANÝCH DETÍ S HYPERAKTIVITOU V PODMIENKACH ZÁKLADNEJ ŠKOLY

GROUP CREATIVE DRAMA ACTIVITIES FOR INTEGRATED CHILDREN WITH HYPERACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL ENVIRONMENT

ANDREJ VRÁBLIK

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá špecifickými východiskami práce s dramatickými výrazovými prostriedkami u detí s hyperaktivitou. Rieši otázky prístupu k deťom s týmto problémom v školskom prostredí, prezentuje výsledky výskumu a zároveň ponúka diskusiu o špecifických problémoch s ktorými sa môžeme pri tejto činnosti stretnúť. Nakoniec príspevok ponúka súhrn odporúčaní a postupov využiteľných pri tvorivo-dramatickej činnosti s deťmi s hyperaktivitou v škole.

Abstract: The contribution deals with the specific conditions of work with children with hyperactivity through expressive resources of drama. It solves questions and possibilities of an approach to the children with these problems in school environment, it presents the results of particular research while offering debate on specific problems, with which we may encounter in this kind of work. Finally, the contribution provides a summary of the recommendations and procedures useful for creative drama work with children with hyperactivity in school.

Kľúčové slová: Tvorivá dramatika, hyperaktivita, základná škola, sebaovládanie, ADHD - Porucha pozornosti s hyperaktivitou
Key words: Creative drama, hyperactivity, primary school, self-control, ADHD - Attention Deficit/Hyperactivity Disorder

Úvod

U detí s poruchou v oblasti hyperaktivity často prevládajú negatívne zážitky vzhľadom k interakcii s ostatnými ľuďmi v rámci rôznych sociálnych rolí. Deti s hyperaktivitou navyše zažívajú v zmenšenej miere zážitky úspechu a pozitívneho hodnotenia ako iné deti. K tomu sú často pridružené problémy s udržaním pozornosti, so sústredením sa na činnosti a s narušením rôznych čiastkových funkcií. Často im nie sú známe ani efektívne komunikačné stratégie, ktoré sú pre väčšinu ľudí samozrejmosťou. V budúcnosti môžu trpieť rigidnými vzorcami v správaní, ktoré sa naučili v detstve a pri dospievaní a prenášajú si ich do vzťahov v škole, do zamestnania, alebo do rodiny. V našom príspevku sa budeme zaoberať možnosťami, ktoré nám pri špecifickej práci s týmito deťmi ponúka tvorivá dramatika.

1 Deti s ADHD v prostredí školy

Deti s poruchami správania často majú ťažkosti správne interpretovať na nich kladené požiadavky a postupovať podľa stanovených pravidiel v sociálnych a školských situáciách, čo obvykle vyúsťuje do interpersonálnych konfliktov s autoritami, alebo rovesníkmi. Pri špecifických poruchách správania vládne určitá pojmová nejasnosť. Klasifikácia MKCH10 (1992) hovorí o hyperkinetickej poruche správania, zatiaľ čo klasifikácie DSM IV a DSM V (American Psychiatric Association - APA, 1994, 2013) uvádza pojem ADHD (attention deficit/hyperactivity disorder). Chceli by sme zdôrazniť to, že pokiaľ chceme hovoriť o poruche ADHD u dieťaťa, muselo by sa toto správanie vyskytovať u dieťaťa stabilne aspoň po dobu šiestich mesiacov. Ďalej APA (1994, 2013) uvádza, že by u neho malo byť prítomných aspoň šesť symptómov z oblasti poruchy pozornosti, hyperaktivity a impulzivity na maladaptívnej a nekonzistentnej úrovni s vývinovou úrovňou dieťaťa. Vágnerová (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009) uvádza ako základný symptóm ADHD poruchu pozornosti, ktorá sa prejavuje narušením a oneskorením vývinu všetkých jej zložiek, predovšetkým schopnosti autoregulácie, teda nedostatočnou kontrolou a ovládaním pozornosti z hľadiska jej zamerania a dĺžky trvania. Klasifikácia DSM - V (APA, 2013, s. 61) medzi základné symptómy zaraďuje:

Symptómy hyperaktivity - nepokoj, neposednosť, nadmerné rozprávanie

Symptómy impulzivity - nepozornosť, oneskorené reakcie a jednanie bez rozmyslu

U detí s ADHD sa prejavuje aj zvýšená pohyblivosť, impulzívne správanie, znížená schopnosť ovládania a sústredenia sa a sklon reagovať dráždivo a popudlivo už na malé impulzy. Pridružené môžu byť aj nízka frustračná tolerancia, výbuchy zlosti, panovačnosť, tvrdohlavosť, kolísanie nálady, vzdorovitosť, demoralizácia, dysfória, odmietanie rovesníkmi a nízka sebaúcta. Ako uvádza Train (2001) hlavným rysom hyperkinetických porúch je absencia výdrže pri činnosti, ktorá vyžaduje kognitívne funkcie a sklon jedinca prechádzať od jednej aktivity k druhej a ich dokončenie spolu so zle organizovanou, zle regulovanou a nadmernou činnosťou.

Deti s ADHD v škole často zlyhávajú v plnení pokynov, iniciujú konverzáciu v nevhodnom čase, nadmerne vyrušujú ostatných, berú im veci, dotýkajú sa vecí, ktorých by sa nemali. MKCH 10 (1992) dodáva, že hyperaktívne deti prejavujú nadmerný neklud obzvlášť v situáciách, ktoré vyžadujú nadmerný klud a štandardom pre posúdenie choroby, by mala byť príliš vysoká aktivita v porovnaní s tým, čo sa očakáva v danej situácii u iných detí rovnakého IQ.

V sociálnych situáciách sa u týchto detí nepozornosť môže prejavovať vo forme častých zmien v konverzácii a v nedodržaní detailov a pravidiel v hrách a aktivitách. Za hlavné príčiny ADHD sa podľa Abrinesa et al (2012) považuje interakcia medzi biologickou predispozíciou (neurobiologické a genetické faktory) a environmentálnymi faktormi. Medzi environmentálne faktory patria napr. socioekonomický status, dezorganizovaná rodinná dynamika, rodinná psychopatológia ktoré sú považované za patogénne prostredie podporujúce výskyt symptómov ADHD.

2 Využitie tvorivej-dramatiky u detí s ADHD

Tradičná liečba ADHD spočíva podľa Younga (Young, Amarasinghe, 2010) v medikamentóznej liečbe, ďalej v rodičovskom tréningu, kognitívno-behaviorálnej terapii a v tréningu sociálnych zručností detí. Deti s poruchami správania počas svojho pôsobenia v škole zažívajú nadmerné množstvo negatívnych reakcií na ich osobu, čo následne nepriaznivo vplyva na ich sebaobraz a sebaúctu. Pedagógovia k nim väčšinou majú direktívnejší prístup ako k iným žiakom, zvyknú ich častejšie

napomínať, okrikovať, alebo hrešiť. Tento prístup je v priamom rozpore z princípmi tvorivej-dramatiky, pri ktorej je nedirektívny prístup v atmosfére slobody, bezpečia a voľnosti nutný pre dostatočné kreatívne vyjadrovanie dieťaťa.

Machková (1992) definuje tvorivú dramatikú ako umeleckú výchovu, ktorá môže priniesť deťom radosť, obohatiť ich o vlastné zážitky, navodiť uvoľnenie, sprostredkovať nové poznatky a skúsenosti v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja dieťaťa. Proces výchovnej dramatiky je podľa Majzlanovej (Pajdlhauserová, Majzlanová, 2011) okruhom aktivít zameraných na zámerný na cieľavedomý rozvoj zmyslového vnímania, objavovanie seba a okolitého sveta, umožňuje pociťovať potešenie z učenia, uvádza do súladu učenie so životom, rozum s emóciami, tvorivosť, priateľstvo, spoluprácu, empatiu a otvorenosť. V aktivitách tvorivej dramatiky budeme využívať princípy tzv. aktívneho sociálneho učenia, ktoré je podľa Linharta (1982 podľa Bratskej, 2000) najvyšším druhom učenia spočívajúcim v skupinovom riešení problémov, kde dochádza k pôsobeniu členov skupiny na správanie jednotlivca a na formovanie jeho postojov.

Pre deti s ADHD považujeme za veľmi dôležité poskytnúť dostatočný priestor pre sebaujadrnenie dieťaťa prostredníctvom pohybu a zapojenie aktivít, ktoré stimulujú samoregulačné mechanizmy dieťaťa. Šimanovský (2002) upozorňuje na to, že dieťa, ktoré musí celý deň ticho sedieť v škole, potom dostane poznámku, pretože behá po chodbách a doma má za trest zasa ticho sedieť a učiť sa, môže reagovať agresívne, alebo apaticky. V prípade detí s ADHD nadmerné upozorňovanie a prejavovanie nespokojnosti s ich správaním pôsobí skôr kontraproduktívne. Majzlanová (2006) zdôrazňuje, že týmto deťom je nutné dôkladne vysvetliť pravidlá hry, pomáhať im ich dodržiavať a pokiaľ ich narúšajú, kľudným tónom dieťa na to upozorniť, komunikovať s ním priamo a konštruktívne.

2.1 Metódy a techniky tvorivej dramatiky pri práci s deťmi s ADHD

Pohybové dramatické aktivity umožňujú redukovat' tenziu dieťaťa a vybíjanie nadbytočnej energie. Vhodné je použitie dynamických hier bojovne-zábavného charakteru. Šimanovský (2002) u týchto detí zdôrazňuje dôležitosť rozvíjania vnútorného sebaovládania v rámci pútavých aktivít a nie podriaďovanie sa vonkajšej znehybňujúcej poslušnosti vo zmysle „Sed' a Mlč!“. Pri deťoch s hyperaktivitou využívame dynamické pohybové aktivity striedavo s aktivitami zameranými na sústredenie a skludnenie, ktoré sú pre tieto deti náročnejšie a kratšie pri nich zotrávajú. Príkladom pohybových aktivít môžu byť napr. bezkontaktné súboje ako napr. *filmová bitka, molekuly, dobrodružné pohybové rolové hry* zamerané na pútavé témy: napr. *na policajtov a zlodějov, mušketierov a korzárov na strážcov a väzňov a pod.* Pajdlhauserová a Majzlanová (Pajdlhauserová, Majzlanová, 2011) ako príklady týchto hier uvádzajú hry: žralok, Zip, Zap, boing, kráľ nie je doma, bomba a štít a ďalšie.

Ďalej využívame aktivity, ktoré podporujú samoregulačné mechanizmy, sústredenie a komunikačné kompetencie ako napr. reciprocitu v komunikácii. Tieto aktivity by mali u detí s ADHD podporovať najmä schopnosť sebaovládania a schopnosť dieťaťa vyčkávať, odsúvať okamžitú potrebu k splneniu prania, aby nebolo potrebné tak časté direktívne napomínanie. Okrem iného dramatické činnosti podporujú schopnosti sústredenia pozornosti vzhľadom k jej trvaniu a intenzite, podporujú racionálne uvažovanie, reč a konanie. Patria sem napr. dramatické techniky pri ktorých deti striedavo hovoria vety vždy podľa posledného písmena vo vete, alebo sa striedajú podľa abecedy. Obvykle sa pri tejto technike používa určitá téma, alebo tematický dialóg o ktorom hráči komunikujú. Okrem iného táto hra pôsobí aj na komunikačné kompetencie detí (napr. reciprocitu). Ďalej tu môžeme využiť aj hry využívajúce spomaľovanie, alebo zrýchľovanie pohybov pri špecifických situáciách alebo hranie rolí podľa scénára.

Osobitnú kategóriu tu tvorí štruktúrovaná dráma. Benešová (Benešová a Pavlovská, 2002) uvádza, že prostredníctvom nej si skupina a jednotlivci osvojujú spôsoby tvorivého myslenia jednaním v navodených modelových situáciách a hrou v rolách sa tu realizuje sociálne učenie a prepájajú emócie a intelekt. Spočiatku je pre redukciiu napätia vhodné využívať detailnejšie pripravenú drámu a postupne prejsť k rámcovo pripravenej dráme a až neskôr prejsť k štruktúrovanej dráme nepripravenej, ktorá dovoľuje slobodnú improvizáciu detí. Zo štruktúrovanej drámy, by sme mohli použiť techniky: „Horúce kreslo“, „Ulička“, „Živý obraz“, alebo rozhovor s imaginárnou postavou“.

Ďalej sa ponúka využitie metódy dramatizácie, čím rozumieme písomné prevedenie epickej literárnej predlohy do dramatickej podoby. Hickson (2000) dodáva, že v prostredí dramatizácie role, môžu ľudia nachádzať istotu a bezpečie. Dramatizáciu je vhodné využiť aj vtedy, keď klient ešte nie je schopný exploračie vlastného príbehu a prostredníctvom použitia určitého známeho príbehu s predpripravenou štruktúrou mu môžeme poskytnúť bezpečnejší priestor. Pre tieto deti by bolo vhodné využiť dramatizáciu pre deti známych rozprávok (napr. o troch prasiatkach, červená čiapočka, snehová kráľovná, more vo fľaštičke a pod.).

Dramatické aktivity pomáhajú deťom s ADHD učiť sa nadväzovať primerané kontakty so svojím okolím. Podľa Janákovéj (1996) cvičenia neverbálnej komunikácie tvoria základ verbálnej komunikácie a v mnohom ju predchádzajú. Tu môžeme využiť napr. aktivitu zrkadlo, nadväzovanie kontaktu prostredníctvom očí, mimiky a rozlišovanie týchto signálov (napr. mimické pexeso).

Pri práci s deťmi s ADHD odporúčame do aktivít zaradiť aj s **sociodramatické hry**. Podľa Majzlanovej (2004) sociálna dráma zahŕňa spôsoby, zvyklosti a správanie skupiny a jej hlavnou výchovnou úlohou je hľadanie vlastného postoja cez emocionálny zážitok. Zo sociodramatických hier môžeme využívať rôzne modelové situácie, zaoberajúcich sa problémovými situáciami s ktorými sa deti môžu v živote stretávať (napr. konfliktné situácie v škole, v rodine, na ulici). Pri týchto aktivitách využívame vo veľkej miere metódu improvizácie kde ide o ciele navodenú fiktívnu situáciu, do ktorej hráč vstupuje sám za seba, alebo v roli a rieši ju spontánne, slobodne a podľa svojich predstáv bez obáv z možných následkov, alebo trestov, pretože hráč koná v rovine akoby. Užitočná je tu výmena rolí, aby deti zažili skúsenosť z pozície oboch hráčov. Situácie deti môžu zahrať schválne ako by to vyzeralo a potom tak ako by to v skutočnosti malo vyzeráť. Dôležitú úlohu tu plní aj diskusia o priebehu jednotlivých scén a konaní postáv. Podľa Kováčovej (2011) tu ide o pomoc dieťaťu hľadať alternatívne spôsoby správania a možnosti prinášajúce uspokojivé výsledky a zároveň získať nadhľad nad vlastným správaním a správaním iných. Sociodramatické hry uľahčujú transfer kompetencií získaných z prežitej situácie s možnosťou využiť tieto skúsenosti v podobných situáciách v budúcnosti.

Dôležité je, aby dramatické aktivity deťom poskytovali veľa možností pre zážitok z úspechu. Deti s ADHD majú často znížené sebavedomie a sebaúctu v dôsledku príliš častých negatívnych skúseností vzhľadom k ich správaniu a k ich výko-

nom. Všetky dramatické aktivity by preto mali byť koncipované tak, aby pre dieťa predstavovali výzvu, ale aby ich bolo možné úspešne dokončiť. Činčera (2007) zdôrazňuje, že pokiaľ požadované schopnosti dieťaťa prevyšujú nároky a výzvy môže sa dostať nuda. Na druhej strane pokiaľ schopnosti dieťaťa nestačia požiadavkám výzvy výsledkom môže byť strach. U detí s ADHD je preto nutné postupovať opatrne a mieru záťaže zvyšovať prostredníctvom malých krokov. Jednotlivé aktivity v stretnutiach by sa mali často striedať, aby nedochádzalo k nadmernej únave detí (reč, pohyb, akcia, sústredenie, uvoľnenie). Dramatické hry by mali obsahovať prvky zábavy, čo priaznivo vplyva na motiváciu pre spoluprácu. Casson (2005) dodáva, že zábava má výrazné interpersonálne a intrapsychické výhody, pretože pôsobí ako antidepresant a stimulant, môže byť katarzická a poskytnúť uvoľnenie napätia, je motivujúca, prináša potešenie, energiu a mier, podporuje spontánnosť a vplyva na našu schopnosť dištancovania sa od problémov.

2.2 Zhodnotenie výsledkov tvorivo-dramatických aktivít u dieťaťa s ADHD

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť vplyv prostriedkov tvorivej dramatiky na dosiahnutie pozitívnych zmien v správaní detí na základnej škole, a zistiť možnosti prevencie porúch správania. Počas tohto výskumu sme mali možnosť skúmať aj vplyv tvorivo-dramatických činností na redukciu symptómov dieťaťa s ADHD. Pre vyhodnocovanie pozitívnych zmien v správaní sme použili metódu dotazníkov pre pedagógov a metódu štruktúrovaného pozorovania. Pre ilustráciu uvádzame parciálne výsledky z výskumu ktoré sme zaznamenali u dieťaťa s ADHD. (Vráblik, 2013).

Učiteľia pred začatím programu u Martina uvádzali v dotazníkoch nasledovné silné a slabé stránky:

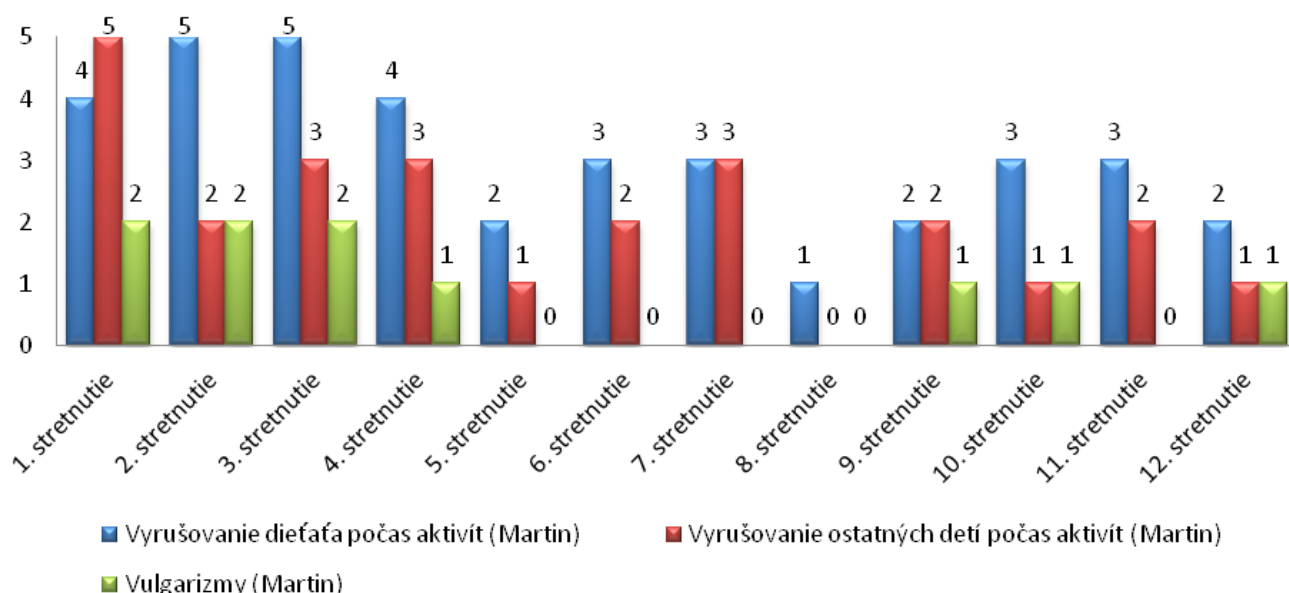
- **Silné stránky:** veľmi inteligentný, tvorivý, výrečný, dosahuje vo všeobecnosti veľmi dobré školské výsledky (osobitne v matematike)
 - **Slabé stránky:** arogancia, drzosť, odvrávanie, nedisciplinovanosť, impulzivita, neposednosť a hyperaktivita, výbuchy zlosti
- V priebehu našich stretnutí sa nám Martin javil ako veľmi výrečný, inteligentný a po psychickej a fyzickej stránke predčasne vyspelý, s verbálnym vyjadrovaním a záujmami vysoko presahujúcimi jeho vekovú kategóriu. Z nášho pohľadu mu rodičia, ktorý sú obaja vysokoškolsky vzdelaní poskytujú dostatočnú pozornosť a adekvátnu výchovu. Vo veku desiatich rokov mu bola diagnostikovaná hyperkinetická porucha správania. Martinova porucha správania podľa pedagógov zatiaľ nevyústila do takého stavu, aby bolo nutné upravovať jeho individuálny edukačný vzdelávací plán.

V škole sa Martin často prejavoval tak, že len veľmi vzácné nechal niekoho hovoriť bez toho, aby mu ustavične nevstupoval do reči a neprekrikoval ho. Často komentoval správanie ostatných detí ironickými poznámkami a posmeškami. Na poznámky na svoju osobu reagoval veľmi prudko a impulzívne a to najmä verbálnym napádaním ostatných. Impulzívne správanie sa prejavovalo aj po fyzickej stránke napr. vrázaním do spolužiakov počas aktivít. Svoje konanie si ale väčšinou vždy uvedomil a dotyčnému sa ospravedlnil. V priebehu stretnutí bol veľmi aktívny a veľa aktivít aj sám inicioval.

Podľa učiteľov došlo u Martina po ukončení programu k pozitívnej zmene v oblasti socializácie k úbytku jeho výbuchov zlosti. Z nášho vlastného pozorovania sme u Martina zaregistrovali zlepšenie v oblasti sústredenia sa na aktivity, menej časté vyrušovanie a rušenie ostatných detí pri aktivitách. Ďalej sme u neho tiež zaznamenali výrazné zníženie vulgarizmov, miery brachiálnej agresivity a menej časté prejavy verbálnej agresivity.

Po ukončení programu u Martina napriek istým pozitívnym zmenám v jeho správaní naďalej pretrvávajú príznaky spojené s jeho hyperkinetickou poruchou. Z nášho hľadiska by sme odporúčali aj naďalej pokračovať pri liečebnopedagogickej práci. Ďalej by bolo vhodné zvážiť možnosti zapojenia do intenzívnejšieho dlhodobého programu aj s využitím individuálneho prístupu.

Obr. 1 Priebeh výskytu vyrušovania u Martina počas jednotlivých stretnutí



Na obr. 1 môžeme vidieť, že miera vyrušovania Martina počas aktivít bola počas prvej polovice stretnutí na veľmi vysokej úrovni a v druhej polovici sa podstatne znížila. Miera vyrušovania ostatných detí Martinom sa v druhej polovici stretnutí znížila len mierne. K výskytu vulgarizmov dochádzalo u Martina relatívne pravidelne, ale len v malej miere.

Tab. 1 Pozitívne zmeny v správaní zaznamenané u dieťaťa z dotazníkov pre učiteľov

Výbuchy zlosti		Zlé sebaovládanie		Odvrávanie		Nedisciplinovanosť		Nedodržiavanie pravidiel	
Pred	Po	Pred	Po	Pred	Po	Pred	Po	Pred	Po
Prítomné	Občas	Prítomné	Prítomné	Prítomné	Prítomné	Prítomné	Prítomné	Prítomné	Prítomné

Z tab. 1 nám vyplynulo, že učitelia u Martina po ukončení našich stretnutí zaznamenali pozitívne zmeny v redukcii výbuchov zlosti. V oblastiach sebaovládania, odvrávania, nedisciplinovanosti a nedodržiavania pravidiel pedagógovia pozitívnu zmenu nezaznamenali.

Tab. 2 Pozitívne zmeny zaznamenané u Martina z nášho pozorovania

MARTIN	Skupinové dramatoterapeutické a biblioterapeutické stretnutia													
Stretnutia	1	2	3	4	5	6	R1	7	8	9	10	11	12	R2
Sústredenosť na aktivity	3	2	2	2	3	3	2,5	2	4	4	4	4	4	3,7
Vyrušovanie dieťaťa	4	5	5	4	2	3	3,8	3	1	2	3	3	2	2,3
Vyrušovanie ostatných detí	5	2	3	3	1	2	2,7	3	0	2	1	2	1	1,5
Vulgarizmy	2	2	2	1	0	0	1,2	0	0	1	1	0	1	0,5
Brach. agres. voči deťom	1	1	0	2	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0,2

Z tab. 2 nám vyplynulo, že pri porovnaní výsledkov dosiahnutých v prvej polovici stretnutí s výsledkami dosiahnutými v druhej polovici stretnutí, došlo u Martina k pozitívnym zmenám hlavne vďaka úbytku jeho vyrušovania počas aktivít (z 3,8 na 2,3), vyrušovania ostatných detí (z 2,7 na 1,5) a výskytu vulgarizmov (z 1,2 na 0,5). K ďalšej pozitívnej zmene došlo aj v znížení prejavov brachiálnej agresivity voči iným deťom (z 1 na 0,2). Zmena k lepšiemu, sa prejavila aj zvýšením mieri sústredenosti na aktivity (z 2,5 na 3,7). Na základe uvedeného môžeme skonštatovať, že po absolvovaní nášho programu sa zvýšila miera sústredenosti dieťaťa a zároveň znížil výskyt problémového správania Martina.

Zaznamenali sme, že z celkových výsledkov nášho vlastného pozorovania nám vyplynuli významnejšie a detailnejšie pozitívne zmeny ako z hodnotenia učiteľov. Dôvody by mohli byť nasledovné:

1. Učitelia pri vysvetľovaní látky nemusia vždy postrehnúť vzájomné interakcie detí
2. Učitelia zaznamenávali u detí prítomnosť, alebo neprítomnosť javu a preto nemali možnosť zaznamenať ich intenzitu, alebo kvalitu.
3. Čas v ktorom sme opätovne administrovali dotazníky pre učiteľov bol krátky a zmeny sa ešte nemuseli naplno prejavíť.
4. Počas našich stretnutí sme pracovali v atmosfére bezpečného priestoru, zábavy a slobody keď sa deti mohli prejavovať iným spôsobom ako počas vyučovania.

2.3 Hlavné zásady a odporúčania pri skupinových tvorivo-dramatických aktivitách u detí s ADHD v prostredí školy

Je dôležité, aby osoby, ktoré prichádzajú do styku s dieťaťom s ADHD boli dostatočne oboznámení s touto problematikou a so špecifickým prístupom k nemu. Dôležitým pravidlom pri práci s týmito deťmi je rešpektovanie komfortných zón dieťaťa a využívanie princípu dobrovoľnosti. Podľa Činčeru (2007 s. 21) je dôležité rešpektovať tri základné princípy dobrovoľnosti. Môcť si stanoviť k ponúkanej výzve svoje vlastné ciele. Možnosť rozhodnúť sa čo a ako si deti chcú z celej aktivity vyskúšať a dodržiavať princíp informovanej voľby.

Z ďalších zásad spomína Swierkoszová: (2010 podľa Kaleju 2013, s. 92, ďalej voľne)

- Zásadu jednoduchosti, zrozumiteľnosti a dôslednosti.
- Sedenie v blízkosti pedagóga (príp. iného dospelého).
- Stanovenie jasných cieľov, ktoré má dieťa dosiahnuť (na krátke časové obdobia).
- Každý úspech dieťaťa odmeňovať a oceňovať aj drobné parciálne úspechy.
- Trénovať sociálne zručnosti, učiť rozoznávať spoločenské situácie a vhodne na ne reagovať.
- Stimulovanie detí k vhodnej verbálnej interakcie.
- Vhodne vysvetliť spolužiakom dôvody odlišného hodnotenia úspechov dieťaťa.

Z našich skúsenosti z praxe by sme chceli upozorniť na tieto pravidlá:

- Oboznámiť detí s našou činnosťou, informovať o tvorivej dramatike všeobecne atď.
- Stanoviť a spoločne sa dohodnúť na pravidlách na stretnutí (vzájomný rešpekt, správanie sa jeden k druhému, neurážať, neskákať si do reči, nezosmiešňovať, neponižovať)
- Zariadiť, aby deti mali prestávky, počas ktorých majú čas pre seba, mohli si oddýchnuť, nadesiatovať sa a pod.
- Prostredie v predstihu upraviť podľa našich predstáv (odstrániť možnosť zranenia, pripraviť pomôcky a vybavenie atď.)
- Zabezpečiť vhodnú miestnosť (pokiaľ je to možné, tak nie triedu v ktorej prebieha vyučovanie). Ideálna je miestnosť, kde je koberec, výzdoba, príjemné farby, redukovaná možnosť zranenia s dostatočným priestorom na voľný pohyb, minimalizovaná možnosť vyrušenia z vonku.
- V školských priestoroch aj inde využívať prechodové rituály z prostredia vyučovacieho procesu do hrového dramatického procesu a naopak (napr. špecifický kolektívny pozdrav, tanec, alebo pieseň).

- Podľa možnosti využívať väčšie množstvo pomôcok - rekvizity, masky, kulisy pre navodenie vhodnej atmosféry, zvyšovanie motivácie a vžitia sa do role. Veľmi vhodné je aj podieľanie sa detí pri ich výrobe.
- Stretnutie je lepšie začínať v doobedňajších hodinách, keď sú deti kludnejšie a lepšie sústredené ako je tomu tesne pred obedom, keď už môžu byť hladné.

Pri zostavovaní tvorivo-dramatickej skupiny by sme sa mali riadiť týmito tromi zásadami:

- V skupine by nemal byť len jediný príslušník opačného pohlavia (hanblivosť, ostych), Ideálny je rovnomerný pomer chlapcov k dievčatám.
- V skupine by nemal byť väčší počet detí s hyperaktivitou (prítomnosť detí, ktorých správanie je pokojné, môže pôsobiť pre deti s ADHD ukludňujúco).
- V skupine by nemali byť deti, s príliš rozdielnym vekom alebo vývinovou úrovňou.

Záver

Na školách sa môžeme často stretávať s deťmi, ktoré učitelia označujú ako nepozorné, neposedné, ľahko vyrušiteľné, alebo problémové a ktorých správanie sa zdá byť odolné voči bežným pedagogickým, či výchovným opatreniam. Týmto deťom sa často dáva prívlastok hyperaktívne. Majú problémy nie len v rámci školskej úspešnosti, ale aj v oblasti sociálnych zručností, s nadväzovaním rovesníckych vzťahov a so vzťahmi s dospelými. Nedostatok zážitkov z úspechu zo školských, alebo voľnočasových aktivít u nich často spôsobuje aj zníženie sebavedomia a sebaúcty. Tvorivá dramatika, ako ukazuje aj náš výskum, môže cez zážitok uvoľnenia, odreagovania napätia a pozitívnych skúseností pomôcť dieťaťu s ADHD lepšie porozumieť sebe samému, ako aj požiadavkám okolia a tým prispieť ku korekcii jeho správania a prežívania.

Literatúra:

American Psychiatric Association, J. 2013, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM-IV*. [online]. Washington, DC, London, England: American Psychiatric Association. 1994. 886 p. ISBN 0-89042-061-0. [citované 15. 2. 2014]. Dostupné na internete: <http://justines2010blog.files.wordpress.com/2011/03/dsm-iv.pdf>

American Psychiatric Association, J. 2013, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM-V*, Fifth Edition. Washington, DC, London, England: American Psychiatric Association. 2013. 947 p. ISBN 978-0-89042-554-1

ABRINES, N. et al. 2012. Comparing ADHD symptom levels in children adopted from Eastern Europe and from other regions: Discussing possible factors involved. In *Children and Youth Services Review*. [online]. Elsevier : California, 2012. [citované 6. 2. 2014]. Dostupné na internete: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740912002307>

BENEŠOVÁ, M., PAVLOVSKÁ, M. 2002. *Dramatická výchova a detské divadlo*. Bratislava : Metodické centrum v Bratislave. 2002. 75 s. ISBN 80-8052-164-6

CASSON, J. 2004. *Drama, Psychotherapy and Psychosis*. New York, 2004, 285. p. ISBN 0-203-48670-6

BRATSKÁ, M. 2000. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2000. ISBN 80-223-1469-2

ČINČERA, J. 2011, *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada Publishing 2007. 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0

GAFNEY, C. 2000. *Where is Therapy in Drama Therapy When Working with Children with Severely Disruptive Behavior* (online). Montreal : Cindy Gaffney, 2000. 72 p. A research paper. [citované 12. 2. 2014]. Dostupné na internete: http://www.jarwan-center.com/download/english_books/university__dissertations/Where%20is%20the%20therapy%20in%20drama%20therapy%20when%20working%20with%20children%20with%20severely%20disruptive%20behavior.pdf

HICKSON, A. 2000. *Dramatické a akčné hry*. Praha : Portál, 2000. 168 s. ISBN 80-7178-387-0

JANÁKOVÁ, L. 1996. *Tvorivá dramatika ako prostriedok motivácie*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 1996. 80 s. ISBN 80-88825-79-2

KALEJA, M. 2013. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. 264 s. ISBN 978-80-7464-396-5

KOVÁČOVÁ, B. 2011, *Vývinovo orientovaná dramaterapia*. Bratislava: Musica Liturgica s.r.o., 2011. 137 s. ISBN 978-80-970418-1-6

MACHKOVÁ, E. 1992. *Metodika dramatické výchovy*. Zásobník dramatických her a improvizácií, Praha : Artama, 1992. ISBN 80-7068-041-5

MAJZLANOVÁ, K. 2004. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava : Iris, 2004. 196 s. ISBN 80-89018-65-3

MAJZLANOVÁ, Katarína. 2006. Uplatnenie dramaterapie u detí. In *Rukoväť dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 62-68.

Medzinárodná klasifikácia nemocí. 10. revízia. Duševní poruchy a poruchy chování. Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka. [s.l.] : Psychiatrické centrum, 1992. S. 282.

PAJDLHAUSEROVÁ, E., MAJZLANOVÁ, K. 2011. *Tvorivá dramatika v edukačnom procese*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2011. 131 s. ISBN 978-80-223-3120-3

SVOBODA, M. KREJČÍŘOVÁ, D. VÁGNEROVÁ, M. 2009. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2009. 785 s. ISBN 978-80-7367-566-0

- ŠIMANOVSKÝ, Z. 2002. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha : Portál, 2009. 785 s. ISBN 80-7178-689-6
- TRAIN, A. 2001. *Nejčastější poruchy chování u dětí*. Praha : Portál, 2001. 198 s. ISBN 80-717-85032
- VRÁBLIK, A. 2013. *Liečebnopedagogické prístupy (Biblioterapia, Dramatoterapia) pri prevencii porúch správania u detí školského veku* : diplomová práca. Bratislava: Univerzita Komenského, 2013. 124 s.
- YOUNG, S., AMARASINGHE, J. M. 2010. *Practitioner review: Non-pharmacological treatments for ADHD: A lifespan approach*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines. [online]. 51(2), p. 116–133. [citované 18. 2. 2014]. Dostupné na internete: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02191.x>.

Kontaktné údaje:

Mgr. Andrej Vráblik

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky, Račianska 59 (Šoltésovej 4), Bratislava

e-mail: a.vrablik@gmail.com

HUDOBNO – INTERPRETAČNÁ PEDAGOGIKA AKO ZÁKLAD

HUDOBNO – UMELECKEJ VÝCHOVY NA VŠ

MUSICAL INTERPRETATION AS A BASIS OF THE MUSICAL ARTS EDUCATION AT UNIVERSITY

STANISLAV ZAMBORSKÝ

Anotácia: Stav súčasnej hudobnej výučby na Slovensku. Tvorivosť v procese hudobno-umeleckej výučby. Špecifiká hudobno-interpretácie pedagogiky. Vzťah študenta a pedagóga v umeleckej výchove na VŠ.

Abstract: The actual state of the music education in Slovakia. Creativity in the musical arts education process. The specifications of the musical interpreting education. Relationship between a student and a teacher in the musical arts education at university.

Kľúčové slová: interpretácia, učiteľ, hudba, umenie, výchova.

Key words: artist, teacher, music, art, education, pedagogy.

Slovenské hudobné umenie a predovšetkým interpretačné umenie, dosiahlo v minulosti, ale aj v súčasnosti pozoruhodných výsledkov. Z obetavého úsilia jednotlivcov v minulosti, obzvlášť po r. 1946, sa začali vytvárať zložky cieľavedome budovaného školstva, postupne vyrastali generácie talentovaných umelcov, ktorí i možnosťami zahraničných štúdií, štipendijnými pobytmi, kurzami, získavali prepotrebné skúsenosti, ale aj vlastnú interpretačnú vybavenosť. Výsledky slovenských mladých umelcov na medzinárodných interpretačných súťažiach, ale aj pódioch, či dokonca svetových scénach, túto skutočnosť len potvrdzujú. Pozitívna je skutočnosť, že sa do tohto prúdu zapájajú i študenti nášho umeleckého školstva. Každoročne opúšťajú umelecké školy desiatky absolventov, ktorí si nachádzajú miesto v procese formovania nášho hudobného umenia.

Popri týchto potešujúcich skutočnostiach je situácia v našom hudobnom školstve do určitej miery poznačená subjektívnymi, či objektívnymi okolnosťami, spojenými nielen s výlučnosťou umenia ako špecifickej ľudskej činnosti či ojedinelosťou každého individuálneho talentu, ale i obecné reálnymi faktormi, podmienenými systémom nášho hudobného školstva, ako aj reálnou kultúrno-spoločenskou situáciou. Uvedomujeme si pritom, že umelecká škola nemôže, takpovediac masovo, produkovať skladateľov či interpretov, pretože by to odporovalo reálnej spoločenskej potrebe. Táto je vo veľkej miere poznačená okolnosťou, že napriek náporu generácie, ktorá si uplatňuje nárok na umelecké uplatnenie, spoločnosť podlieha konzumným tendenciám. Vytlačenie estetickej výchovy a jednostranné preferovanie technického základu nášho školstva prináša ovocie v podobe, ktorá je v protiklade ideálu harmonicky rozvinutého jedinca, ale nakoniec i skutočne ľudského, humanistického základu vyspelej spoločnosti.

Umelecké školy všetkých stupňov, včítane katedier hudby na pedagogických fakultách, majú veľkú zodpovednosť čeliť týmto tendenciám výchovou všestranne pripravených umelcov a umeleckých pedagógov. Títo by predovšetkým svojím talentom, umeleckým majstrovstvom, osobnosťou i osobitosťou mali byť schopní sprostredkovať umelecký zážitok a vyvolať rezonanciu z dotyku s krásnym s širším dosahom na celú spoločnosť. Táto úloha je v dnešnej dobe náročná.

Náš hudobný systém prináša určité skutočnosti, ktoré neumožňujú vždy komplexný rozvoj osobnosti v zmysle širšieho ponímania rozvoja hudobnosti. Skúsenosti z okolitých krajín by často mohli byť inšpiratívnym momentom pre naše hudobné školstvo, ale aj základné školstvo a ponímania jeho hudobnej výchovy. Nezastupiteľnosť hudobnej výchovy v komplexe estetickej výchovy na školách je evidentná. Skúsenosti potvrdzujú, že živná pôda pre rast výnimočných talentov je v širokom zázemí hudobne informovaného jadra spoločnosti. Táto informovanosť sa však nemôže obmedzovať len na prípadné (v lepšom prípade) povrchné útržkovité informácie z oblasti hudobnej literatúry, ale je potrebné rozvíjať prirodzený muzikálny potenciál detí v školskom veku a tým prehĺbovať dimenziu, ktorá im je vlastná. Máme tu na mysli predovšetkým hudobnú výchovu na ZŠ, ktorá je v súčasnosti mimoriadne poddimenzovaná a nie vždy podporená kvalitnými vyučujúcimi. Špeciálne základné školy, so zameraním na hudbu, ktoré vidíme v niektorých susedných krajinách, nie sú u nás frekventované.

Nie je možné obísť prácu niektorých našich výborných pedagógov na ZŠ, ale predovšetkým na ZUŠ. Napriek tomu sa často stretávame s prekonanými praktikami výučby, ktoré sú utvrdzované systémom a organizáciou ZUŠ, kde učiteľ nemá miesto, ani čas pre individuálny prístup k žiakovi, k čomu nenapomáhajú ani učebné osnovy, ktoré aplikujú učebnú látku nediferencovane na všetky typy žiakov. Je však súčasne pravdou, že nie všetci učitelia zotrávajú na dogmatických šablónach, ktoré sú najväčším zlom v detskej pedagogike. Je chybné ak učiteľ namiesto využitia detskej hravosti a tvorivosti ho núti k nekonečnému obohrávaniu „súťažného“ repertoáru a mechanických etúd, ubíjajúc jeho prirodzený záujem o hudbu. Včasná a správne zachytenie talentu už v útlej mladosti je pritom vážnym predpokladom pre jeho ďalší úspešný rozvoj. Talent v našich podmienkach je v priebehu niekoľkých rokov štúdia na strednom stupni nútený dobiehať resty nekoordinovaného vzťahu tzv. liternej školy a ZUŠ a súčasne vytvárať si zázemie muzikálnej a technicko-nástrojovej úrovne pre prípadné štúdium na najvyššom odbornom učilišti. Pre výnimočný talent nie je to neprekonateľný stav. Nakoľko však jeho vývoj nie je vždy jednoznačný a priamočiary, môže táto okolnosť vplývať na jeho psychickú odolnosť, sebadôveru a tým i schopnosť realizácie vytýčených cieľov. Práve ony by mali byť tou základnou vnútornou osobnostnou kvalitou, ktorá privedie talent k prijímacím skúškam na umeleckú vysokú školu. Vstup na takúto vysokú školu v ideálnom prípade predpokladá hudobne výnimočne vyspelú a cieľavedome motivovanú osobnosť v o svojom špecifickom odbore. Nie vždy je to v našich podmienkach reálna skutočnosť. Preto sa často pri talentových prijímacích skúškach vychádza i z naznačených predpokladov, ktoré je možné vysokoškolským štúdiom rozvinúť. Je pritom reálnym faktom, že otázky predovšetkým zlej manuálnej nástrojovej prípravy je na stupni vysokoškolského štúdia odstraňovať obťažné a predsa sa stretávame s problémami, ktoré je potrebné v tejto oblasti riešiť. Negatívne momenty v technickom vývoji prinášajú nekoordinovanosť umeleckého zámeru s realizáciou, postupné narušenie pocitu istoty a tým narastanie psychického napätia z prípadného neúspechu. Tento môže byť čisto nástrojovo

(vokálno)-realizačnej povahy, ale vo väčšine prípadov zahŕňa v sebe v sebe komplex komponentov nástrojovo (vokálno)-hudobnej podstaty. Nie je ľahké rozlíšiť tento rozdiel, ale pre pedagóga je dôležité zistiť, z ktorého zorného uhla je potrebné sa na problém zamerať. Je reálnym faktom, že otázky zlej nástrojovej (vokálnej) prípravy je na stupni vysokoškolského štúdia odstraňovať obťažné, predsa je ich často potrebné riešiť. Tento stupeň štúdia vyžaduje predovšetkým sústredenosť na kvalitatívne, ale aj kvantitatívne zvládnutie repertoáru a preto je pedagóg často v dileme – vzdať sa sa na čas repertoárových nárokov a dúfať, že systematickou prácou a predovšetkým správnou metódikou v dohľadnom čase sa podarí problém zvládnuť, alebo tak povediac, riešiť problémy „za pochodu“.

Je potrebné, možno aj v tejto, ale aj iných súvislostiach zdôrazniť, že škola umeleckého charakteru, na rozdiel iných škôl humanitného či dokonca technického charakteru, má svoje špecifiká, zvláštnosti, ktorými sú výberovosť a individuálny rozmer umeleckého rozvíjania talentu. Týka sa to rovnako samostatných vysokých škôl umeleckého typu, tak hudobných katedier na pedagogických fakultách, kde sa často tento individuálny rozmer výchovy učiteľa hudby podceňuje.

Súčasná profilácia slovenských vysokých umeleckých škôl (VŠMU Bratislava, Akadémia Banská Bystrica) je zameraná na výchovu umelcov, ktorí by mali nájsť uplatnenie v živote ako výkonní, koncertní umelci. Uplatnenie v pedagogickej praxi pripúšťa často mladý talent až v priebehu (závere) štúdia, keď výsledky jeho umeleckého napredovania nie sú tak zrejmé, aby upútali pozornosť širšej verejnosti, či umeleckých inštitúcií. Tento proces prebieha u väčšiny jednotlivcov organicky, prirodzene a nevytvára väčšie psychické traumy, ktoré by vyplývali z rozporu pôvodných aspirácií a reality. Realizácia dopĺňujúceho pedagogického štúdia na týchto školách je teda nevyhnutnosťou. V tejto súvislosti je možné sa pristaviť aj pri momentálnom stave v odbornej výučbe na týchto vysokých školách. Ide o vzájomnú prepojenosť odborných predmetov. Vzhľadom na výchovu komplexnej osobnosti absolventa je nutné prekonávať stav vedúci k úzkej špecializácii. Nie je vhodné ponechávať študenta v situácii, keď až neskorší profesionálny život mu ukáže, kde sú resty jeho vzdelania. Trend vedúci k preferencii nástrojovej virtuozity, drilu, perfekcionizmu systémom súťaží, vyraďovacích prehrávok atď., v ktorých ide často o bytie či nebytie, má dopad nielen na psychiku mladého inštrumentalistu (vokalistu atď.), ale vedie ho k úzkej profilácii pohľadu na svoj študovaný odbor. Výučba iných odborných predmetov stáva sa pre neho akýmsi príveskom aktivity v hlavnom odbore. Vieme, že v minulosti bola takáto úzka špecializovanosť nemysliteľná. Základy harmónie, kontrapunktu, kompozície, dirigovania, transpozície, improvizácie, hry z listu atď., patrili ku komplexu, ktorý musel učiť sa hudobník absolvovať nie len teoreticky, ale predovšetkým prakticky. Nemusíme však ísť ďaleko do minulosti. Naši študenti súčasnosti majú mimoriadne príležitosti využívať štipendiá na zahraničných vysokých školách a overovať si tieto skutočnosti v existujúcej praxi. Široký rozvoj komplexu hudobnosti počas štúdia je základom úspešného uplatnenia po skončení štúdia.

Špecifickou záležitosťou problémov nášho hudobného školstva na všetkých stupňoch je aj malá pozornosť daná rozvoju hudobného sluchu, ktorý je fundamentom akejkoľvek hudobnej činnosti. Tento rozvoj musí byť stimulovaný počas celého hudobného vzdelávania od počiatkov až do ukončenia na najvyššom stupni.

Ak hovoríme o vzdelaní v základných hudobných kategóriách, nemožno ho ponechávať len na vlastnú aktivitu, aj keď neodmysliteľnú, študenta, ale je potrebné zabezpečiť komplexnosť tohto vzdelania. Isteže, trend v súvislosti so zvyšovaním nárokov na vlastné dokonalé zvládnutie špeciálneho odboru v budúcnosti bude ešte stúpať. Cestu je preto potrebné vidieť nie v rozširovaní všeobecných informácií, ale skôr v prehĺbení a spojení základných, nevyhnutných súčastí profesionálnej výzbroje, ktorú by škola svojmu poslucháčovi mala poskytnúť.

Podobne je možné vidieť problematiku aj so zorným uhla pedagogických fakúlt, aj keď vzhľadom na ich početnosť na Slovensku je možné vnímať variabilitu ich prístupov k hudobno-pedagogickej problematike. Domnievame sa, že v širšom kontexte je i pedagogika a predovšetkým umelecká pedagogika, v istom zmysle, umením. Často sa snažíme dostať tzv. vedecké myslenie do umenia učiteľského povolania, pretože sme na pôde univerzitnej a teda akoby automaticky vedeckej. Aj maximálne teoreticky, či dokonca vedecky podkutý hudobný pedagóg je predovšetkým hudobník a umelec, pretože práve intuícia, senzitivita, empatia, vzťah a tvorivosť vedú pedagóga pri nachádzaní ciest k svetu dieťaťa. Nespochybnujeme, že teoretické znalosti sú doslova prepotrebné pre učiteľa hudby ako v umeleckej, tak i vo výchovno-pedagogickej oblasti. Otázkou však je či pri vzdelávaní učiteľov hudobnej výchovy a teda hudobného umenia, nevyčerpávame potenciál našich poslucháčov nezmyselným hromadením učebnicových poučiek. Uvážme, čo prináša viac pre profesionálny život nášho absolventa? Encyklopedické vedomosti, alebo odborná zručnosť v jeho vlastnej špecializácii, jeho schopnosť tvorivo narábať s hudobným materiálom a odovzdávať ho hravým, nenásilným, prítiažlivým spôsobom mládeži? Boli sme neraz svedkami aj v našej funkcionárskej praxi, ako ťažko sa presadzovalo do vedomia školskej, a to predovšetkým univerzitnej komunity, že do systému vzdelávania patrí aj to, čo rozvíja emocionálnu sféru, to naozaj humanitné, to, čo je popri racionalite rovnocennou a nenahraditeľnou zložkou komplexu, ktorému vravíme človek.

Pri tvorbe študijných programov učiteľstva hudobného umenia by mala byť pre nás prioritou otázka, čo bude v praxi náš absolvent robiť. Bude vedieť rozdávať lásku v hudbe? Uplatní sa s tým, čo sme ho naučili? Skutočne sa vyzná v hudbe? Má dosť priestoru na to aby ju dokonale spoznal? Má dostatok času, ale aj priestoru na to aby si približoval a spoznával hudbu prakticky, svojou aktívnou hrou na hudobnom nástroji? Ovláda vôbec hru na svojom hudobnom nástroji? Áno, je tu reč predovšetkým o hudbe na univerzite. Dokáže náš budúci učiteľ hudby aspoň základnými funkciami podoprieť melódiu ľudovej piesne? Pozná ju vôbec? Má dostatok voľného času aby, aby navštevoval kultúrne podujatia? A tak ďalej... Podstatnou zložkou vysokoškolského štúdia by mala byť práca študenta na vlastnom rozvoji. Hromadením množstva predmetov pretvárame vysokoškolské štúdium na stredoškolské, často bez ohľadu na profil absolventa. Pridajme k tomu prípravy, nič neriešiace výskumy, štatistiky, testy, pofidérne praxe, skúšky z každého predmetu každý semester. Kde je čas na prípravu vlastnej odbornosti v špecializácii? Individuálne, praktické umelecké predmety, ktoré si vyžadujú sústavnú prípravu a miesto vynaloženej práce je v nich najväčšie, majú najnižšie kreditové a časové ohodnotenie. Chceme naučiť študentov všetko a výsledkom je povrchnosť. Knižné vedomosti nedokážu vyzbrojiť nášho študenta pre rozdávanie radosti z hudby. Pretože rozdávať má len ten, kto má čo. Najprv je – čo, až potom – ako. Učiteľ hudby musí byť naplnený láskou k hudbe, pretože sám na sebe zažil, čo je to aktívny dotyk s hudbou a jej účinkom na vlastný vnútorný svet.

Medzi prvoradými cieľmi, ktorými by mala hudobno-umelecká pedagogika na najvyššom stupni disponovať, musí byť snaha o vytvorenie možností pre prejav tvorivo spôsobilých jedincov. Je potrebné stimulovať kreatívne schopnosti študentov, posil-

ňovať ich psychickú istotu, umožňovať a vytvárať priestor pre ich seberealizáciu všetkými dostupnými prostriedkami, ktoré na to škola, (katedra), vlastní. Kde inde ako na vysokej škole, v jej umeleckej pedagogike by mal byť nanajvýš aktuálny tvorivý prístup k jej objektu – vysokoškolskému poslucháčovi, budúcemu výkonnému umelcovi a či hudobnému pedagógovi, učiteľovi hudby?

Tvorivý študent však vyžaduje i tvorivého pedagóga. Osobnosť pedagóga pochopiteľne nemôže nahrádzať motiváciu študenta, predsa však je vážnym činiteľom v jeho aktivizácii. Jeho úloha je mimoriadne dôležitá predovšetkým v hudobno-interpretáčnej sfére výučby, ktorá prebieha formou individuálnych, praktických, vyučovacích hodín. Táto forma prípravy študenta na dráhu hudobníka - umelca je na umeleckých školách bezpodmienečná a vyžaduje ju aj príprava učiteľa hudobného umenia na pedagogických fakultách. Vyučovanie hudby totiž bez praktických skúseností v hudobno-interpretáčnej sfére je ťažko realizovateľné. Špecifikom tejto hudobno-interpretáčnej pedagogiky je jej neopakovateľnosť, jedinečnosť jej procesov. Vysokoškolský pedagóg do určitej miery je takpovediac garantom ich formovania a vypracovávaní v práci študenta a stojí i pri ich výsledkoch. Je to dlhodobý proces, v ktorom však pedagóg nemôže plniť úlohu neomylného znalca. Študent, ktorý je presvedčený o tom, že umelecká pravda je niečo, čo je možné vziať priamo z ruky učiteľa, ťažko pochopí špecifickosť umeleckej tvorby. Navyknutý z nižších stupňov školskej výučby na autoritatívny, kategorický a jednostranný výklad riešenia umeleckých problémov, ťažšie chápe viacznačné súvislosti, mnohovýrobnosť umelecko-estetických komplexov. Tieto sa zákonite premietajú aj do hudobných mikroštruktúr jednotlivých detailov, toho-ktorého konkrétneho diela. Nie je možné nájsť dve totožné umelecké diela toho istého štýlu, tak ako nie je možné nájsť dve totožné diela toho istého autora, tak ako neexistujú totožné umelecké, emocionálne a intelektuálne osobnosti, teda ani rovnaké umelecké interpretácie.

Tvorivá výchova na najvyššom stupni nemôže stáť na autoritatívnej interpretáčnej pedagogike, ktorá si stavia za svoj hlavný cieľ vytvoriť žiaka na obraz učiteľa. Pedagóg by nemal viesť študenta pod imperatívom svojho života a prežívania, pretože vychovávať umeleckú individualitu je možné jedine využitím jej prirodzených, vrodenných a neopakovateľných osobitostí ako aj získaných hodnôt. Pedagóg ich využíva a keď je potrebné i vychováva.

Istou špecifickosťou interpretáčnej pedagogiky je, že vysokoškolský pedagóg vedie svojho študenta v celom cykle štúdia a je preto prirodzené, že môže hlbšie, všestrannejšie poznať osobnosť svojho študenta, ale súčasne aj študent má možnosť sledovať svojho pedagóga nielen na hodinách, ale aj v jeho vlastnej umeleckej, či spoločenskej angažovanosti a tak byť i jeho vzorom. Aj táto skutočnosť zdôrazňuje úlohu pedagóga vo výchove študentov. Postupne žiak prestáva byť žiakom, prestáva sa ohraničovať tým, že starostlivo vyplní notové a učiteľove predpisy, začína vytvárať novú hodnotu interpretácie, stáva sa postupne skutočným umelcom. Nachádzajúc vlastnú koncepciu, nachádza i techniku, ktorá prináleží jemu vlastnému individuálnemu typu, ktorá je jeho vlastným vyjadrením. Pritom však nemožno zabúdať, že sloboda interpretácie je slobodou obmedzenou rámcami štýlových požiadaviek a konvencií, ktoré nesmú byť premenené na dogmy. V tom tkvie i isté nebezpečenie pre pedagóga aby nesklzol do vlastného presvedčenia, že mu je všetko jasné, že sám ovláda všetky zákonitosti, ktoré tak niekedy sklznú do skostnatených dogiem. Základné čaro umeleckého vzťahu učiteľa a študenta predovšetkým na vysokoškolskom stupni je, že umeleckú pravdu nachádzajú spoločne, vnárajúc sa v spoločnom oduševnení do štruktúrálnej a emocionálnej podstaty interpretovaného diela. V procese umelecko-pedagogickej práce sa pritom často vyskytujú možnosti uplatnenia učiteľovej rozhladenosti a vedomostnej kapacity. V samotnom umeleckom diele je daná symbióza obsahu a formy. Nebolo by správne, keby sa umelecké dielo skúmalo odtrhnuté od jeho tvorcu. Patrí sem celý okruh otázok nadväznosti tvorcu a spoločnosti, závažnosti jeho výpovede, doby v ktorej vzniklo a súčasnej kryštalizácie pohľadu na ideovo-umelecké vyznenie, štýl či interpretáciu, ale aj vzťahu k vnímajúcemu subjektu. Obsah umeleckého diela je v ňom samom, nie je však mysliteľný bez vzťahu k vnímajúcim, pretože samo osebe je nositeľom umeleckej informácie. Je otázkou miery pedagogického majstrovstva učiteľa akým spôsobom dokáže rozvinúť talent žiaka, jeho emočnú kapacitu, ale aj, a to v prvom rade, hudobné myslenie. Úspech pri výchove poslucháčov v individuálnej forme výučby hudby nie je možné dosiahnuť bez dôverného kontaktu, bez ozajstnej lásky k umeniu a obdivu k skutočným hodnotám. Všetci pedagógovia by mali pristupovať k svojmu pedagogickému poslaniu ako k úlohe formovania celistvej osobnosti, v ktorej by humánny aspekt organicky splyval s umeleckým presvedčením.

Kontaktné údaje:

prof. Mgr. art. Stanislav Zamborský, ArtD.

Pedagogická fakulta UK Bratislava, Katedra hudobnej výchovy, Šoltésovej 59, 813 34 Bratislava

e-mail: zamborsky@fedu.uniba.sk



*„Obraz a učiteľ umeleckého vzdelávania
a rozvíjanie nadania“*

MOŽNOSTI POUŽITIA ŠTÁTOVIEK A BANKOVIEK PRVEJ SLOVENSKEJ REPUBLIKY V PROCESE VÝCHOVY A VZDELÁVANIA S DÔRAZOM NA ROZVOJ NADANIA APPLICATION OF THE FIRST SLOVAK REPUBLIC STATENOTES AND BANKNOTES IN THE PROCESS OF EDUCATION AT THE GIFTEDNESS DEVELOPMENT

ZOLTÁN BORÁROS

Abstrakt: Bankovky ako štátne platidlá majú popri nominálnej hodnote aj iné funkcie súvisiace viac s obsahovou a estetickou stránkou zobrazeného námetu. Stávajú sa nositeľmi štátnej ideológie, spájajú v sebe informácie z oboru histórie, kultúry, estetiky, výtvarného umenia tej ktorej krajiny/národa. Učiteľ na začiatku 21. storočia by mal dokázať využiť všetky možnosti, ktoré mu tieto malé umelecké diela ponúkajú a pretaviť ich do zmysluplného vzdelávacieho procesu. Prostredníctvom medzipredmetového a interdisciplinárneho vzdelávania tak pracovať na raste nadania žiakov.

Abstract: Bank notes as legal fiscal tender except their nominal value has also other functions connected more with the content and aesthetical aspect of the displayed theme. They are carrier of the state ideology and combine informations from the fields of history, culture, aesthetics and fine art of the nation. The teacher at the beginning of the 21st century should be able to take advantage of all the possibilities these small art pieces offer and recast them into meaningful educational process. And finally through interdisciplinary educational support the growth of talent of the pupils.

Kľúčové slová: nadanie, talent, bankovky, štátovky, vojnová Slovenská republika

Key words: talent, banknotes, statenotes, wartime Slovak Republic

Úvod

Nadanie a talent sú neodmysliteľnou súčasťou procesov vedúcich k tvorbe netradičných či inovatívnych postupov a vynikajúcich výsledkov. Inováciami napreduje veda, spoločnosť, umenie. Názory na nadanie sa vo svete rôznia. Jedno majú však spoločné: potrebu nových, inšpiratívnych a zaujímavých programov v edukačnom procese. Práve v škole môžeme z nadaného dieťaťa vychovať talentovaného jedinca. Na to nám môžu poslúžiť aj bankovky z našej minulosti, ktoré sú cennými nositeľmi viacerých informácií z mnohých vedných odborov. Aj pri umeleckom vzdelávaní môže učiteľ čerpať viacero námetov z týchto malých grafických diel. Cez umelcov celoštátneho významu, zhotoviteľov finálnych návrhov, grafické techniky alebo rôzne výtvarné štýly, umelecké smery, ktorými boli štátne platidlá navrhované, je možné viesť vyučovacie hodiny netradičným, inovatívnym štýlom. Takýto štýl výučby si vyžaduje dobre pripraveného vyučujúceho s vedomosťami aj z iných predmetov, aby mohol prierezové informácie čo najefektívnejšie využiť, najmä ak vyučuje nadané, či talentované dieťa.

1. NADANIE A TALENT

Nadaním a telnatom sa venovali a venujú mnohí poprední vedci, ktorí podporujú dnes už všeobecne uznávaný názor, že nadanie je skôr o potenciály, kým talent predstavuje výkon, teda dosiahnutie niečoho. Nadanie je tak determinované dedične, pri transformácii prirodzených schopností za pomoci troch katalyzátorov. Túto koncepciu diferencovaného modelu nadania a talentu, modelu DMGT vypracoval Kanadský psychológ F. Gagné v roku 1997. Tími tromi katalyzátormi sú intrapersonálne katalyzátory, environmentálne katalyzátory a faktor šťastia či šance. Vzdelávanie pritom chápe ako proces rozvoja talentu, alebo ako proces systematicky rozvíjaných schopností v rôznych oblastiach. (ZELIENKOVÁ, 2013) Je zjavné, že oba determinanty rozvoja ľudských schopností, nadanie i talent, sa musia rozvíjať súčasne. Nadanie bez talentu by bol len nevyužitý zdedený potenciál. Na druhej strane, mať talent bez toho, čo by pretváral, by bolo ako maľovať bez farieb. „*Dosiahnutie výkonu na vysokej úrovni je uskutočnením potenciálu jedinca, teda realizáciou nadania. Rozvoj talentu je pretvorenie vysokého potenciálu do vynikajúcich výkonov.*“ (ZELIENKOVÁ, 2013, s. 221)

Názory na nadanie, na jeho definovanie a vymedzovanie, môžeme v odporných kruhoch rozdeliť na niekoľko skupín:

- „- nadanie sa chápe ako súhrn vrodéných predpokladov alebo výsledok rozvoja týchto predpokladov,
- nadanie sa stotožňuje so schopnosťami alebo sa chápe ako súhrn všetkých dynamických predpokladov činností,
- nadanie sa chápe ako vlastnosti imanentné každému jedincovi alebo naopak ako niečo, čím disponujú iba niektorí ľudia,
- nadanie sa vzťahuje len na niektoré druhy činností, alebo opačne – je možné uvažovať o nadaní pre každú činnosť.

Pre praktické potreby starostlivosti o nadané deti nie je ani tak dôležité teoretické vymedzenie pojmu nadanie resp. talent, ako vymedzenie tej skupiny detí, ktorej chceme venovať pozornosť.“ (LAZNIBATOVÁ, 2007, s. 62-63).

Tiež môžeme chápať nadanie ako vysokú úroveň všeobecných intelektových schopností a na talent ako na vysokú úroveň schopností v určitom smere. Súčasným trendom v cudzojazyčnej literatúre je však pojem nadania a talentu nerozdeľovať. Napríklad anglicky hovoriace krajiny nerozlišujú oba pojmy a pre ich vyjadrenie používajú slová: *gift, talent, ability*. V súčasnosti sa predovšetkým v USA s obľubou používa spojenie „*gifted and talented*“, teda nadaný a talentovaný. (UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, 2008, s. 2)

Vo vedeckých kruhoch sa v závislosti od krajín názory na nadanie teda líšia.

Rozdiel medzi nadaním a talentom Gagné zas vysvetľuje pomocou tabuľky, kde ich porovnáva vo vzájomných súvislostiach.

Nadanie	Talent
Potenciál	Dosiahnutie, prejavenie
Dedičnosť	Prostredie
Nenútenosť, spontánnosť	Úsilie, cvičenie
Prirodzenosť	Trénovanie
Prísľub	Dispozícia
Detstvo	Dospelosť, zrelosť

Ako i z tabuľky vyplýva, mať nadanie nestačí, ak chceme u žiaka dosiahnuť vynikajúce výsledky. Dôraz edukačného procesu sa musí klást práve na rozvoj tvorivosti, ktorá nadanie pretaví do nadpriemerného výkonu. Individualizácia je nevyhnutná, nakoľko žiaci s vysokým stupňom nadania či talentu si vyžadujú zvláštny prístup. O zabezpečení vhodnej klímy vo výchove a vzdelávaní, ako o jednej zo základných podmienok rozvoja a kultivácie tvorivosti, píše aj M. Zelina. Klímu vysvetľuje ako dlhodobšie sociálne vzťahy v skupine, ktoré sa rýchlo nemenia a fungujú bez ohľadu na konkrétne sociálne situácie. (ZELINA, 1994). Akýsi návod pre pedagóga vypracovala Laznibatová.

„Je známe, že kreatívne a nadané deti majú množstvo atypických nápadov, prekračujú vymedzené hranice, sú nekonformné, a preto sa aj od učiteľa vyžaduje kreatívna výučba, veľa pochopenia a trpezlivosti.

Učiteľ musí mať pri práci s týmito deťmi na zreteli, že:

a) sám problém, proces je dôležitejší než jeho vyriešenie (opak bežných vyučovacích postupov),

b) chyba má celkom inú hodnotu, nie negatívnu, ale naopak, pozitívnu, poučnú,

c) nie je vhodné zasahovať do kreatívneho procesu (napr. vnášaním vlastných predstáv učiteľa) treba len ponúkať možnosti, nie vnucovať sa,

d) najväčšie hodnotenie má originalita, nové nápady a ich netypickosť.

Toto by mali byť zásady kreatívneho vyučovania. Odľahčilo by to doterajšie prísne a len na správne výsledky zamerané postoje učiteľov i žiakov k učivu a učeniu. Domnievame sa, že tým by sa znížila hladina stresu v škole a zvýšila radosť z práce a pozitívne postoje k učeniu a ku škole“ (LAZNIBATOVÁ, 2007, s. 50-51).

Kreatívne vyučovanie je aj o prinášaní netradičných pohľadov na veci dennej potreby z hľadiska edukačného procesu. Využitie starých papierových peňazí pri vysvetľovaní výtvarného umenia, či histórie, je práve takým netradičným pohľadom, ktorým by učiteľ mohol zaujať nadaného žiaka. Možnosť všestranného využitia bankoviek či štátoviek ako informačného média môže napomôcť k porozumeniu učiva v umelecko-kultúrnych a kultúrno-historických súvislostiach. Tak sa tieto malé umelecké grafické diela stávajú cennými učebnými pomôckami pedagóga.

V nasledujúcich kapitolách sa pokúsime rozobrať vizuálnu stránku štátoviek a bankoviek prvej Slovenskej republiky ako informačné médium slúžiace na propagáciu kultúry a histórie Slovenska.

2. HISTORICKÉ POZADIE: ROZPAD REPUBLIKY, VZNIK NOVÉHO ŠTÁTU

Na prahu Druhej svetovej vojny, na Mníchovskej konferencii, sa lídri štyroch svetových mocností - Francúzska, Veľkej Británie, Talianska a Nemecka dohodli na rozpade Česko-Slovenskej republiky. Nasledoval rad opatrení, ktoré najskôr oklieštili českú časť republiky a napokon ju celú prideliť ako protektorát k Nemeckej ríši. Hraničné územia českej časti republiky, susediace s Tretou ríšou, obsadili nemecké vojská a boli do nej začlenené, aj s pohraničnými pevnosťami vybudovanými na obranu republiky. Zo zvyšného územia neskôr teda vznikol Protektorát Čiech a Moravy. Dňa 6. októbra bolo Slovensko vyhlásené za autonómne. Slovenskú časť spolu s Podkarpatskou Rusou čakal iný osud. Druhého novembra roku 1938 na konferencii vo Viedni bolo značné územie slovenskej časti republiky a celá Podkarpatská Rus postúpené Maďarsku a časť územia aj Poľsku. (http://www.zlate-mince.cz/OM9_Ceskoslovenska_mena.htm)

Osud republiky bol spečatený.

„Dne 14.3.1939 vznikl Slovenský stát, který od 21.7 tohoto roku se státoprávně uspořádal jako Slovenská republika s vlastní státní ústavou. Výsledkem těchto politických změn jsou i peníze se slovenskou korunovou měnou, která byla v oběhu na Slovensku v letech od 14.3.1939 do 31.10.1945. S rozpadem Československé republiky v roce 1939 zanikla i československá korunová měna.“ (www.papirovaplaidla.cz)

2.1 ŠTÁTOVKY A BANKOVKY PRVEJ SLOVENSKEJ REPUBLIKY (1939-1945)

Papierové platidlá na Slovensku mali právo vydávať zároveň dve inštitúcie: bankovky v hodnotách 1000-, 100-, a 50 Ks Slovenská národná banka a štátovky nižších nominálnych hodnôt 20-, 10-, a 5 Ks samotné Ministerstvo financií Slovenskej republiky. Novovzniknutá Slovenská národná banka najskôr stiahla z obehu vyššie nominále československých bankoviek, aby ich mohla nahradiť tými istými s pretlačou Slovenský štát. (NBS, 2006, s. 66)

Na bankovkách a štátovkách vydaných po ústavnoprávnom premenovaní bol používaný už názov Slovenská republika. Pri tejto príležitosti sa osobnosti učiteľa naskytá príležitosť zapojiť do vyučovania ďalšie spoločenskovedné disciplíny.

„Slovensko si na svoje menové rezervy muselo urobiť zbierku, pretože Nemecko po obsadení Prahy (15. marca 1939) zhabalo celý česko-slovenský zlatý poklad bez podielu Slovenskej republiky na ňom. Vláda preto 11. júla 1939 schválila zriadenie Fondu hospodárskej samostatnosti.“ (BAJER, 1999, s. 57)

Papierové platidlá Československa 1919-1993) Do zbierky prispelo vyše 90 000 darcov a z časti bolo krytie dosiahnuté aj vyťaženými vzácnymi kovmi z Banskej Štiavnice a Kremnice.

Naozaj prvým skutočne slovenským papierovým platidlom bola desaťkorunáčka z roku 1939 vytlačená ešte v Prahe. *„Motívy zobrazené na slovenských papierových platidlách čerpali z dávnej histórie, náboženstva a ľudového umenia. Autormi boli významní slovenskí umelci – maliari Š Bednár a M. Benka, grafici J. Vlček a A. Kajlich, sochári F. Štefunka, L. Majerský, A. Peter a ďalší.“ (NBS, 2006, s. 67)*



Obr. 1: 10 Ks (1939) s portrétom Andreja Hlinku

Z historických súvislostí vyplýva, že návrhy čerpali práve z dávnej slovanskej histórie, nakoľko bol všeobecne prijímaný názor o tzv. tisícročnom jarme pod maďarskou nadvládou. Náboženský pátos a ľudová kultúra boli vlastné väčšinovému obyvateľstvu republiky, ktoré sa sústreďovalo na vidieku. Štátny klerikalizmus sa takýmto spôsobom odzrkadľoval aj v platobnom styku. Veď samotný prezident Jozef Tiso bol vysväteným rímskokatolíckym kňazom.

Osamostatnenie sa od Čechov, sa odzrkadľovalo aj na obsahovej a vizuálnej stránke nových bankoviek, na ktorých sa začínajú objavovať častejšie slovenské motívy a osobnosti. Ako prvý, bol požitý portrét Andreja Hlinku v tradičnom kňazskom rúchu, ktorý zomrel necelý rok pred vznikom samostatného Slovenska. (Obr. 9) Osobnosť Andreja Hlinku ako bojovníka za našu samostatnosť bola počas prvej Slovenskej republiky až glorifikovaná. Hlinkov nasledovník, prezident Tiso, sa často vo svojich verejných prejavoch hlásal k jeho myšlienkam a odkazu. Pre Slovensko bola katolícka viera dôležitá. Na jednej strane bol katolicizmus najsilnejším vierovyznaním, na strane druhej boli evanjelici, ktorí kázne viedli stále v českom jazyku, kompromitovaní. (ŠPIESZ, 2006, s. 199 – 206)

Autormi návrhu štátovky boli Bedřich Fojtásek, B. Pavelka. Okrem slovenčiny bola použitá aj nemčina, maďarčina a ruština. Do rámu na bankovke sa dostali lípové listy, ako symbol slovanstva. Rovnaký portrét Andreja Hlinku bol použitý na 20-korunovej bankovke. Na rube dvadsaťkorunáčky bol použitý motív mohyly Milana Rastislava Štefánika na Bradle, od architekta Dušana Jurkoviča. Takýmto spôsobom si aj štátni predstavitelia uctili pamiatku dvoch osobností slovenského národa dvadsiateho storočia. Popri malbe, grafike, či typografii má učiteľ vďaka tejto bankovke možnosť zapojiť ďalšiu umeleckú disciplínu - architektúru. Na pozadí obrazu mohyly bola použitá „tapeta“ so vzorom ľudových výšiviek. (Obr. 10) Ani na jednej bankovke, či štátovke platnej počas prvej Slovenskej republiky nenájdeme vyobrazenie vtedajšieho hlavného mesta tak, ako to bolo častým javom s Prahou na československých bankovkách. Naopak sa využili motívy vlastné ľudovým vrstvám. (NOVOTNÝ, 2010, s. 74)



Obr. 2: 20 Ks (1939) s Štefánikovou mohylou na Bradle

Štátni predstavitelia sa snažili aj pomocou papierových platidiel podporovať slovenskú národnú identitu a nacionalizmu. Práve portréty na bankovkách či štátovkách zvlášť vplyvajú na ľudskú psychiku a vnímanie. „It is often argued that the main reason for this characteristic of banknotes is that humans have developed remarkable sophisticated facial recognition ability, and a very slight variation in the way a face looks is easily detected.“ (UNWIN – HEWITT, 2001, s. 1013)

Vlastnosť ľudí vnímať jemné nuansy tváre sa využíva aj na detekovanie prípadných falzifikátov bankoviek. „On balance, it does seem that people are particularly adept at recognising small differences in the way a human face looks, and that this therefore provides a sound reason for the use of human faces as a security feature on banknotes.“ (UNWIN – HEWITT, 2001, s. 1014)

Úzky vzťah medzi menou, štátom a nacionalizmom opisuje aj vo svojom rozsiahlom výskume emeritná profesorka dejín umenia na univerzite v Manchestri, Marcia Pointon. „If nationalism and currency are a pair, so too are nationalism and portraiture.“ (POINTON, 1998, s. 233)

Ďalej tiež uvádza, že: „banknotes provide an image field for the play of representation of heroic subjects.“ (POINTON, 1998, p. 234)

„Úspešný začiatok samostatnej slovenskej bankovkovej tvorby znamenal v roku 1942 príchod grafika Jozefa Vlčka do tlačiarne Neografia v Turčianskom Sv. Martine. S použitím kresieb Martina Benku a Ľudovíta Fullu vytvoril J. Vlček v rokoch 1943 - 1945 návrhy siedmich bankoviek a štátoviek.“ (ŠUSTEK, 1998, s. 45)

Napriek krátkej existencii prvej Slovenskej republiky bola vydaná aj druhá emisia desaťkorunovej i dvadsaťkorunovej štátovky. Obe štátovky sa odvolávali na dávnejšiu históriu Slovenska. Námetom sa stali osobnosti meruôsmych rokov. Po Slovenskom národnom povstaní vošla do platnosti desaťkorunáčka z pera Jozefa Vlčka s portrétom Ľudovíta Štúra, ktorý bol tiež ako Andrej Hlinka považovaný za bojovníka za „slovenskú otázku“. Na dvadsaťkorunovú štátovku Vlček umiestnil portrét Jána Hollého. (Obr. 11) Zobrazovanie národných hrdinov na bankovkách nebolo žiadnou novinkou, ktorou sa podporoval nacionalizmus. Podporu tohto tvrdenia nachádzame u Marcii Pointon.

“Perpetually present but never questioned, paper currency permits the classical ideal of the national pantheon to survive and flourish, maintaining in the public domain the constant reminder of the historical portrait as cypher for national identity” (POINTON, 1998, s. 252)

Má to podobný psychologický efekt, ako keď mnohí ľudia nosia na stálu pripomienku v peňaženke fotografie svojich detí, príbuzných, či priateľov.

Navyše na bankovky Slovenska sa dostal aj jeden z najväčších národných hrdinov – bojovník za práva utláčaného slovenského ľudu. Aspoň tak sa traduje legenda o Jurajovi Jánošíkovi, ktorého portrét niesla päťstokorunová bankovka od Aurela Kalicha. Na rube môžeme vidieť tatranské štíty, ďalší symbol Slovenska.



Obr. 3: 20 Ks (1942) s portrétom Jána Hollého

Na rubovej strane desať- aj dvadsaťkorunáčky bolo znázornené zátišie s jedlom, črpákom, či džbánom vína na stole, podľa návrhu Martina Benku. Motívy z bežného života boli tiež súčasťou obsahového stvárnenia bankoviek. Nové platidlá boli už tlačené v Turčianskom svätom Martine.

Martin Benka (1888 – 1971) svoju umeleckú kariéru začal ešte v Rakúsko-Uhorskej monarchii, neskôr pokračoval v novovzniknutom Česko-Slovensku. Po vykryštalizovaní svojho umeleckého štýlu našiel obľubu v téme slovenského vidieka a prírody. Bol jedným zo zakladateľov slovenskej moderny prvej polovice dvadsiateho storočia. Dôraz kládol na vzťah k tradíciám a ľudovej kultúre. Podstatou jeho tvorby sa postupne stal duchovno-estetický princíp vo fenoméne národa. Vo svojich dielach odzrkadľoval lásku, úctu a obdiv k Slovensku, jeho prírode a ľudu, v koncepcii moderného obratu. (ABELOVSKÝ – BAJCUROVÁ, 1997)

Všetky slovenské štátovky druhej emisie vyšli z pera Jozefa Vlčka. Nebolo to inak ani pri päťkorunáku. Na jeho rub autor umiestnil portrét desaťročnej Hanky Ištvanikovej, ktorý vybrala umelecká komisia. (Obr. 12) Originál fotografie vytvoril výtvarník, umelecký fotograf a filmový režisér Karol Plicka v roku 1926. Hana Ištvaniková bolo dedinské dievča z obce Vieska – Bezdedov v okrese Považská Bystrica. (MIXA, s. 14 – 17) Na líčnej strane okolo nominálnej hodnoty v medailóne sa nachádzajú prírodné motívy obilných klasov, lipových halúz a vetvičky ihličnatého stromu. Všetky tri prvky môžeme považovať za istý symbol slovenskej krajiny. Na bankovkách aj štátovkách môže pozorovať neustále opakujúce sa vzory a motívy, podporujúce našu identitu ako samostatného štátu.



Obr. 4: 5 Ks (1945) s portrétom Hanky Ištvanikovej

Po vzniku Slovenskej republiky sa vládni predstavitelia opäť dostali do situácie, kedy museli preukazovať relevantnosť vzniku tak malého štátu. Nechýbalo veľa a naše územie mohlo byť rozdelené okolitým štátom. Môžeme povedať, že naposledy na našom území jestvoval samostatný „slovenský štát“ ešte pred vznikom Veľkej Moravy. Nitrianske kniežactvo sa za svojho najväčšieho rozmachu rozprestieralo práve približne na našom území. Tematika najstarších slovenských dejín sa objavila na bankovkách nominálnych hodnôt sto a tisíc od Štefana Bednára. Na stokorunáčke, nad veľkomoravskou rotundou v medailóne, sa nachádza knieža Pribina. Jej autor Štefan Bednár na rub navrhol postavu sediacej ženy v slovanskom odevu s rôznymi atribútmi poplatnými spoločenskej situácii tej doby. Nielen, že si ruku opiera o slovenský štátny znak, ale v pozadí je horská krajina s trojvrším a dvojkrížom, spoza ktorého vychádza slnko. Naľavo od tohto výjavu si môžeme všimnúť nenápadný symbol troch stužkou zviazaných prútov, ktoré sa nápadne podobajú na symbol fašizmu pochádzajúceho z Talianska. V kontexte politického usporiadania prvej Slovenskej republiky podobné symboly aj na štátnych platidlách môžeme očakávať.



Obr. 5: 100 Ks (1940) so slovanskou ženou

Mýty a legendy podporujú nacionálne cítenie ľudí a okrem tejto, majú zväčša aj výchovnú funkciu. Jedna legenda sa dokonca dostala aj na tisícikorunovú bankovku. „Kráľ Svätopluk“, ako je napísané na medailóne, necháva svojich troch synov zlomiť povestné zviazané prúty. Štít s dvojkrížom a orlica nad umierajúcim Svätoplukom sú zas odkazy na súčasnosť, ktorým autor celý výjav sprítomňuje. Z výtvarného i technického aspektu je zaujímavý aj rub Bednárovej tisícikorunáčky. „Citlivo štylizuje slovenské ľudové ornamenty a v troch farbách, červenej, modrej a olivovej ich transformuje prostredníctvom ušľachtilej a krásnej tlačovej techniky - Orlovovej pestrotlače. Je neprekonaným príkladom použitia tejto tlačovej techniky.“ (ŠUSTEK, 1998, s. 45)

ZÁVER

Štátovky a bankovky vojnovéj Slovenskej republiky využité ako učebná pomôcka pri edukačnom procese výtvarnej výchovy či dejepisu sú cenným zdrojom inšpirácií nielen pre nadané deti. Ich všestranné využitie sa pri týchto predmetoch nekončí. Pre pevné uchopenie témy musí byť učiteľ vybavený znalosťami z viacerých vedných odborov a dokázať prepájať poznatky a učivá z rôznych predmetov v rámci vyučovania. Téma bankoviek/štátoviek ako informačného média je teda všestranne využiteľná, spája predmety v škole, vedné disciplíny, napomáha vnímať veci, poznatky a informácie v širokých súvislostiach, no hlavne spája výtvarné umenie s inými nie len humanitnými vedami.

Literatúra:

ABELOVSKÝ, J. – BAJCUROVÁ, K. 1997. *Výtvarná moderna Slovenska*. 1. vyd. Bratislava: Slovart, 1997. 670 s. ISBN 80-7145-188-6

BAJER, Jan. 1999. *Papírová platidla Československa 1919 - 1993, České, Slovenské republiky*. 4. vyd. Praha: ELEKTRIS, 1999. 192 s. ISBN 80-902683-0-7

BAJER, J. – HOLNA, J. – KOHOUT, A. 2010. *Papírová platidla Československa, České a Slovenské republiky 1918 – 2010*. 6. vyd. Praha: ELEKTRIS, 2010. 308 s. ISBN 978-80-902683-5-7

BANAŠ, Ján a kol. 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 352 s. ISBN 80-08-00013-9

KAMHALOVÁ, Magdaléna. 2003. Líce a rub peňazí : peniaze a medailérstvo v dejinách Slovenska. In *Pamiatky a múzeá*. ISSN 1335-4353, 2003, č. 4, s. 54 – 60

KARASIEWICZ, Vít. 2010. *Bankovní vzory a perforace papírových platidel Československa 1919 - 1993*. Praha: Aurea Numismatika, 2010. 136 s. ISBN 978-80-254-7003-9

KOSTRUB, D. – SEVERINI, E. – REHÚŠ, M. 2012. *Proces výučby a digitálne technológie*. 1. vyd. Bratislava/Martin: Alfa print, s. r. o., 2012. 110 s. ISBN 978-80-971081-6-8

LAZNIBATOVÁ, Jolana. 2007. *Nadané dieťa : Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie* 3. vyd. Bratislava: Iris, 2007. 394 s. ISBN 80-89018-53-X

LIPKA, Marián a kol.. 2009. *Didaktické základy novej koncepcie vyučovania literatúry a štruktúry učebníc na strednej škole*. [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2009. 67 s. [cit. 2013-02-12] Dostupné na internete: http://www.mpc-edu.sk/library/files/marian_lapitka_po_korekture_18_tlac.pdf

LJUNG, Mike. 2012. Ochranné prvky na bankovkách. [online]. Praha: *Papírová platidla*, 2012. [cit. 2013-02-12] Dostupné na internete: <http://www.papirovaplatidla.cz/informace/ochrann-prvky>

MAXWELL, Joseph A. 2005. *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks. 2. vyd. Londín, New Delhi: Sage, 2005. 174s. ISBN 0-7619-2608-9

MINISTERSTVO OBRANY ČESKÉ REPUBLIKY. 2006. Československé legie. [online]. Praha: MO ČR, 2006. [cit. 2013-02-13] Dostupné na internete: http://www.valecnehroby.army.cz/hm/3_0_1.html

MIXA, Miroslav. Na slovenské päťkoruně je Hanička Ištvaniková. Notafílie, [online]. Praha: Notafílie. s. 14 – 17. [cit. 2013-02-06] Dostupné na internete: <http://elektromobil.wz.cz/5ksnot2.pdf>

MRVA, I., SEGEŠ, V. 2012. *Dejiny Uhorska a Slováci*. 1. vyd. Bratislava: Perfekt, 2012. 387 s. ISBN 978-80-8046-586-5

NBS. 2006. *Líce a rub peňazí: Peniaze a medailérstvo v dejinách Slovenska*. 1. vyd. NBS – Múzeum mincí a medailí Kremnica, 2006. 120 s. ISBN 80-8043-088-8

NOVOTNÝ, Vlastislav . 2010. *Papírová platidla ČSR 1918-1993, ČR a SR 1993-2010*. 5. vyd. Hodonín: Novotná, 2010. 165 s. ISBN 978-80-86543-23-9

PEŠINA, Jaroslav. 1940: *Česká moderní grafika*. Praha : Sdruž. českých umělců grafiků Hollar, 1940. 198 s.

PIRES, Manuel J. 2008: The British American Bank Note Company: „The Early Years“. [online]. Keswick: *Look Communications Inc.* 1917. [cit. 2013-02-13] Dostupné na internete: <http://webhome.idirect.com/~mjp/articles/babn.html>

POINTON, Marcia. 1998: Money and nationalism. In *Imagining nations*: [online]. Manchester: Manchester University Press, 1998. p. 229-254 [cit. 2014-01-22] Dostupné na internete: http://books.google.sk/books?id=Z3q7AAAAIAAJ&pg=PR4&lpg=PR4&dq=Manchester+University+Press+1998,+Imagining+nations&source=bl&ots=418j2s4St-&sig=DwWidBcrS6K-CcosVfZ2u24hziSI&hl=sk&sa=X&ei=LEIDU5_NBdK7hAeK3YHQAg&ved=0CDgQ6AEwAQ#v=onepage&q=Manchester%20University%20Press%201998%2C%20Imagining%20nations&f=false

- RACEK, Miloslav. 2003: *Memorial to Maxe Švabinský*. [online]. Kromněř: Muzeum Kromněřska, 2003. [cit. 2014-01-13] Dostupné na internetu: <http://www.muzeum-km.cz/expozice.asp?expoziceid=2>
- RICHARDSON, Virginia. 2003: Constructivist Pedagogy. In *Teachers College Record*, 2003. vol. 105, no. 9, Columbia University, 2003, p. 1623-1640. [cit. 2013-02-18] Dostupné na internetu: <http://www.users.muohio.edu/shorec/685/readingpdf/constructivist%20pedagogy.pdf>
- RYCHLÍK, Jan. 2013: Pittsburská dohoda a česko-slovenské vztahy. [online]. Pittsburgh: *Festival v Pittsburghu/ Cesta dvou národů*, 2013. [cit. 2014-01-13] Dostupné na internetu: http://www.pwf.cz/rubriky/festival-v-pittsburghu/cesta-dvou-narodu/jan-rychlik-pittsburska-dohoda-a-cesko-slovenske-vztahy_9892.html
- STRAČÁR, Emil. 1967: *Systém a metódy riadenia učebného procesu*. 2. Vyd. Bratislava: SPN, 1967. 411 s.
- SURGA, L - PEKÁREK, J. 1998: *České bankovky a mince 1993-1998*. 1. vyd. Pacov - Nuga, 1998. 170 s. ISBN 80-85903-09-1
- ŠOUŠA, J. - ŠŮLA, J. 2006: *Peníze v proměnách moderní doby*: Tvorba československých bankovek v letech 1945–1989. 1. vyd. Praha - Pelhřimov: Nová tiskárna Pelhřimov, 2006. 369 s. ISBN 80-86559-60-2
- ŠPIESZ, Anton. 2006. *Ilustrované dejiny Slovenska*: Na ceste k sebauvedomeniu. 2. vyd. Bratislava: Perfekt, a. s., 2006. 315 s. ISBN 80-8046-322-0
- ŠUSTEK, Zbyšek. 1998: Papierové platidlá na území Slovenska 1762 – 1998, In *Pamiatky a múzea*. ISSN 1335-4353, 1998, č. 2, s. 40 – 47
- ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEDOŤA, K a kol. 2007. *Kvalitatívny výzkum v pedagogických vědách*: Pravidla hry. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0
- ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove*: Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy. Bratislava: Iris, 303 s. ISBN 80-88778-73-5
- TKÁČ, Marián a kol. 2011. *Platidlá na Slovensku*. 1. vyd. Bratislava : Národná banka Slovenska, 2011. 239 s. ISBN 9788080431730
- UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. 2008. Nadání a talent. Olomouc, [online] 2008. 11 s. [cit. 2014-02-11] Dostupné na internetu: http://www.prf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PrF-dokumenty/Veda_a_vyzkum/nadani/SS/2_NADANI_A_TALENT.pdf
- UNWIN, T. - HEWITT, V. 2001. Banknotes and national identity in Central and Eastern Europe. In *Political Geography*, [online]. vol. 20(8), p. 1005–1028. [cit. 2014-01-13] Dostupné na internetu: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0962629801000427#>. ISSN 0962-6298
- UŽDIL, Jaromír. 1988. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 464 s.
- VESELKOVÁ, M. - HORVÁTH, J. 2011: National identity and money: Czech and Slovak Lands 1918–2008. In *Nationalities Papers* [online]. 2011, vol. 39, no. 2, p. 237–255. [cit. 2013-01-22] Dostupné na internetu: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00905992.2010.549473#.UupMift9Bf8>. ISSN 0090-5992 (Print), 1465-3923 (Online)
- ZÁMEČNÍKOVÁ, Kristýna. 2011: *Jaroslav Benda*. [online]. Praha: Vysoká škola umělecko průmyslová v Praze, 2011. [cit. 2013-02-13] Dostupné na internetu: <http://www.vsup.cz/08%20benda.pdf>
- ZELINA, Miron. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa* (Metódy výchovy). Bratislava: Iris, 1994. 162 s. ISBN 80-967013-4-7
- ZELIENKOVÁ, Soňa. 2013. Nadání a talentování. In *Primas - Objavné vyučovanie matematiky a prírodovedných predmetov* [online]. Nitra: Fakulta prírodných vied, Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, 2013, [cit. 2013-02-18] Dostupné na internetu: http://www.primas.ukf.sk/conference/papers/Talenty/t_Zelienkova.pdf
- ZLATÉ MINCE: *Historie československé měny*. [online]. Praha. [cit. 2013-02-13] Dostupné na internetu: http://www.zlate-mince.cz/OM9_Ceskoslovenska_mena.htm

Kontaktné údaje:

Mgr. Zoltán Boráros

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava, 813 34

e-mail: boraros1@uniba.sk

ROZVÍJANIE VÝTVARNÉHO TALENTU ARTEFILETIKOU

DEVELOPING VISUAL TALENTO ARTEFILETICS

GABRIELA DROPOVÁ

Abstrakt: Výtvarné umenie, ktoré deti vytvárajú v artefiletike je výsledkom ich skúseností a vedomostí. Takéto diela sú neopakovateľné a jedinečné, tak ako aj hry, v ktorých sa odráža správanie detí a vzájomná komunikácia na základe ich prekonceptov. Tento prístup je totožný s prístupom sociálneho konstruktivismu. Artefiletika preto aj používa termíny, ktoré sú vlastné konstruktivismu, ako sú prekoncept, sociokognitívny konflikt a koncept.

Abstract: Creative art made by children in arthiletics is a result of their knowledge and skills. These products are unrepeatable, unique, just like games, which reflect their behavior and communication based on their preconcepts. This approach is parallel with the approach of social constructivism. Arthiletics uses notion from constructivism, like preconcept, sociocognitive conflict and concept.

Kľúčové slová: Artefiletika, konstruktivismus, sociálny konstruktivismus, prekoncept, sociokognitívny konflikt, umelecký koncept

Key words: Arthiletics, constructivism, social constructivism, preconcept, sociocognitive conflict, creative concept

Úvod

Komplex vytvárajúcich sa gramotností v dobe pred nástupom do základnej školy sa nazýva **pregramotnosť** (ranná gramotnosť, vznikajúca gramotnosť). Dieťa získava pregramotnosťou kompetencie postupne pred formálnym školským vyučovaním vďaka spontánnym aktivitám v sociálnych situáciách. Dieťa si ich osvojuje v interakciách s dospelými zo zvedavosti, čo je v tomto veku prirodzené. Deti vlastnou objaviteľskou činnosťou prichádzajú na podstatu učenia sa. Potrebu bohatých skúseností s učením sa u detí v predprimárnej edukácii zdôrazňuje **sociálny konstruktivismus**.

Sociálny konstruktivismus nepripúšťa prenos hotových poznatkov z jedného človeka na druhého. Konstruktivisti predpokladajú, že každý jedinec už vlastní isté poznanie, ktoré je nutné brať do úvahy, ak chceme porozumieť procesu učenia sa. Konstruktivisti kladú vo vyučovaní proces veľký dôraz na zisťovanie predchádzajúcich (pôvodných) poznatkov dieťaťa o javoch, ktoré majú byť predmetom nového učiva. Tieto predchádzajúce poznatky detí sa v odbornej literatúre nazývajú **prekoncepty** učiva, alebo naivné teórie dieťaťa (Gavora, 1997, citovaný podľa Tóthová, in Miňová, 2012. s. 135). Ide o sofistikované učenie, v ktorom učitelia si dajú nové vedomosti do vzťahu k už nadobudnutým pojmom, súvislostiam, ktoré si utvoril vo svojej kognitívnej štruktúre. Podmienkou jeho poznávania je, aby dieťa sa ocitlo v situácii, v ktorej **učenie je konkrétne, situačné a viazané na osobnú skúsenosť**.

V tradičnom (transmisijnom) vyučovaní bolo dieťa ponímané ako bytosť, ktorá prichádza do školy a nič nevie a úlohou učiteľa je, aby ho všetko naučil, aby množstvo vedomostí (ktorou mala byť inteligencia) získalo dieťa v priebehu školskej dochádzky.

Dieťa neprichádza do školy bez nejakých vedomostí, s „prázdnu hlavou“, ktorú učitelia naplnia pravdivými a objektívnymi vedomosťami o živote a svete. Každé dieťa podľa svojich možností svetu okolo seba svojim spôsobom už rozumie, má o ňom svoje predstavy.

Učebný proces je potom vždy stretnutím sa jeho prvotných predstáv s novými informáciami. (Slavíková, V., Slavík, J., Eliášová, S.: 2007.)

Dnes sa všeobecne prijíma názor, že dieťa si o svete (človeku, prírode, prírodných javoch a ich fungovaní) vytvára vlastné, tzv. naivné predstavy alebo prekoncepty. **Prekoncept** je osobné poňatie, individuálna a špecifická predstava o určitých veciach a javoch predtým, než deti prejdú špecifickou prípravou a výučbou. Opakom je **miskoncept** chybné poňatie o okolí svete. Každý človek má trochu iný a od iných ľudí odlišný prekoncept dôležitých obsahov života. Napr. pozitívny vzťah k zvieratám. Ak sa o pozitívnom vzťahu k zvieratám pokúsia komunikovať dvaja ľudia, ktorých prekoncepty sa navzájom odlišujú, dá sa očakávať, že medzi nimi bude najprv dochádzať k rade nedorozumení. Podobne sa dá očakávať, že navzájom rozdielne budú aj ich rôzne vyjadrenia o vzťahu k zvieratám alebo názorov o zvieratách. To isté platí pre všetky ostatné prekoncepty. Dieťa sa svojimi poznatkami opiera o sústavu svojich prekonceptov, z ktorých čerpá porozumenie pre všetko, s čím sa v živote stretáva. Obsah týchto prekonceptov sa dá interpretovať z jeho rôznych výrazových prejavov, verbálnych i neverbálnych. (Slavík, J., Škaloudová, B., 2001).

V socio - konstruktivistickom ponímaní školy a výučby dieťa prichádza do školy a o svete má množstvo poznatkov. **Úloha** učiteľa je taká, aby mu vytvoril pri učení podmienky, aby si dieťa svoje poznatky pod jeho vedením utriedilo, (re)konstruovalo v spolupráci s **ostatnými deťmi do reálneho obrazu** sveta. Inteligencia sa rozvíja v aktívnej myšlienkovvej činnosti pri učení sa dieťaťa. Dieťa poznáva svet subjektívnou skúsenosťou, komunikáciou s dospelými z jeho najbližšieho okolia, sociokultúrne, sprostredkovanou skúsenosťou a vedeckým poznaním v škole.

Dieťa formuje svoje detské, naivné poznávanie ako prekoncept, (zložitejší konštrukt), ktorým si vysvetľuje skutočnosť (obsahuje odpoveď na otázky čo, prečo, ako, s akým výsledkom, na čo to bude použité...). Detské prekoncepty predstavujú uhol pohľadu detí na svet, cez ktorý tento svet „čítajú“ a vysvetľujú si ho pre seba (Kollariková, Z., Pupala, B. 2001).

Podľa Piageta detské vedomosti o svete majú podobu veľmi stabilných kognitívnych štruktúr, ktoré sa pomerne ťažko menia. Ak chceme dieťaťu pomôcť nahradiť ich dokonalejšou schémou, potrebujeme navodiť tzv. kognitívny zlom, ktorým je **AHA! zážitok**.

Konstruktivistický prístup ku školskej výučbe predpokladá opierať sa o detské prekoncepty, vychádzať vždy z toho, čo už dieťa vie, prípadne mu pomôcť objaviť samostatne moment – AHA! Vedieť detské prekoncepty (miskoncepty) diagnostikovať a navodiť v skupine kooperatívnu výučbu a učenie („prekonávať“ chybné koncepty v sociálnej korekcii) (Piaget, J., 1970). Oblasť umenia v materských školách má veľký vstupný potenciál, nakoľko umelecké činnosti patria k detským spontánnym

hram predškolského veku, a teda (pre väčšinu detí) sú činnosťami, ktoré sú automotivačné. Deti potrebujú mať radosť z aktivít, potrebujú psychicky rásť, potrebujú skúmať, objavovať a poznávať, s konkrétnym materiálom v konkrétnej činnosti, aby si odpovedali na svoju vnútornú potrebu, ktorou je vývin. Pri tejto činnosti deti učia sa, zdokonaľujú svoje zručnosti a spôsobilosti, čo je ich prirodzenou potrebou od najútlejšieho veku. Stimulácia vnútorného rozvoja a rastu dieťaťa nastáva vtedy, ak má dieťa možnosť hrať sa a manipulovať s materiálom vo svojom najbližšom okolí, ktorý zodpovedá mentálnym potrebám dieťaťa.



Obr. č. 1. Leto. Dieťa 6 ročné.

Edukačné výtvarné aktivity poskytujú deťom priestor na inšpiráciu, predstavivosť a aktívnu tvorivú produkciu. Podporujú ich aktívny pozitívny vzťah k umeniu s tvorivým využívaním umeleckých výrazových prostriedkov. Umožňujú im tvoriť podľa vlastných predstáv, záujmu, hľadať čo najzaujímavejšie riešenia a postupy pri výtvarnom, dramatickom, hudobnom či literárnom produkovani. Predstavujú základnú formu komunikácie umením nevyhnutnú na nadobudnutie informácií a poskytujú rôzne možnosti expresívneho vyjadrenia dieťaťa s rešpektovaním predchádzajúcich skúseností, postojov, názorov a pocitov dieťaťa. (Uváčková, I., Valachová, D., Lehotayová, B., Lenginusová, T., Bruteničová, E. a kol. 2012).

Rozvíjanie výtvarného talentu artefiletikou, ktorej príznačným pracovným priestorom je oblasť vizuality (videnie ovplyvnené kultúrou, výtvarná tvorba a vizuálna prezentácia), teoretické a metodické princípy vyhovujú aj ostatným typom umeleckých aktivít. **Preto ich môžeme uplatňovať vo výtvarnej, hudobnej, literárnej, alebo dramatickej činnosti, nakoľko tradičné hranice medzi jednotlivými aktivitami sa môžu prelínať.**

Artefiletika je reflektívno-tvorivé a zážitkové poňatie vzdelávania, ktoré vychádza z umenia a expresívnych kultúrnych prejavov (výtvarných, dramatických, hudobných apod.) a smeruje k poznaniu a sebapoznaniu prostredníctvom reflektívneho dialógu o zážitkoch z expresívnej tvorby alebo vnímania umenia.

Pojem artefiletika je odvodený z latinského „ars, artis“ umenie, a gréckeho slovného koreňa „fil“, ktorý vyjadruje vzťah alebo priaznivý postoj (napr. „mať rád“). V tomto prípade sa týka tzv. filetického poňatia výchovy, ktoré je založené na rešpektovaní osobných skúseností i potrieb detí a smeruje k ich intelektuálnemu a morálnemu rozvoju prostredníctvom uvažovania a komunikácie (Slavíková, V., Slavík, J., Eliášová, S., s.15, 2007).

V oblasti cieľov je to zameranosť na seba - poznávanie a na rozvíjanie sociálnych kompetencií dieťaťa prostredníctvom umeleckých výrazových prostriedkov. V tomto ohľade artefiletika smeruje k rozvoju sociálnej a emočnej inteligencie a na etickú kultiváciu detí. (Goleman, 1997).

V oblasti metód je to zameranosť na poznávanie prostredníctvom umeleckej výrazovej hry spojenej s tzv. reflektívnym dialógom. **Metódy**, ktoré J. Slavík odporúča využívať v rámci artefiletiky sú založené na spojení umeleckej výrazovej hry s tzv. reflektívnym dialógom. Ide o vlastnú umeleckú tvorbu detí, ktorá prebieha individuálne alebo skupinovo. Reflexia a dialóg medzi deťmi sa chápe ako zdroj nového poznania, pričom sa berie do úvahy osobná skúsenosť detí z výtvarnej tvorby. Reflektívny dialóg by mal rozvíjať tvorivé myslenie. Tento prístup vychádza z presvedčenia, že rozdielnosť medzi individuálnymi skúsenosťami rôznych ľudí je kľúčovým východiskom pre pedagogické pôsobenie vo výchove umením. (Slavík, J. 1997). Uvedeným prístupom sa artefiletika hlási k **pedagogickému konštruktivismu** a didaktickým líniam zameriavajúcim výučbu na rozvíjanie kritického myslenia alebo tzv. myslenia vyššieho typu (ide o učenie sa rozumieť svojim vlastným psychickým procesom a pohnútkam). Tento prístup sa v zahraničnej umeleckej pedagogike súhrnne označuje ako rekonštruktívna, t.j. taký prístup, v ktorom detské poznatky vyplývajú z reflexného dialógu, nie z izolovaného výkladu učiteľa (Gooding-Brown 2000, Jelemenská, Sander, Kattman. 2003 podľa Slavík, J. 1997.).

Artefiletika kladie dôraz na aktívny vzťah dieťaťa k svetu. Preto vychádza z predpokladu, že vec sama o sebe nie je dielom, ak s ňou nevstúpi do aktívneho vzťahu človek, ktorý ju ako dielo vníma, chápe, stvára. Z toho vyplýva, že produkt, ak má byť dielom umenia, nachádza pre dieťa svoj zmysel až vo chvíľach, kedy sa pre neho stáva predmetom umeleckej výrazovej hry. Výrazová hra robí z ľudí tvorcu alebo spolutvorcu umeleckého diela.



Obr. č. 2. Prázdniny. Dieťa 6 ročné.

Žiadny zážitok sa úplne neopakuje ani u jedného človeka. A tiež zážitky rôznych ľudí nie sú rovnaké, aj keby pochádzali zo spoločne prežitej situácie. Napriek tomu sa ľudia o svojich zážitkoch dokážu dohovoriť a na mnohých poznatkoch sa viac či menej zhodnú. Platí to aj pre zážitky z umeleckej výrazovej hry. Svet umeleckého diela sa dá spoločne spoznávať prostredníctvom uvažovania, analýzy, rozhovorov o zážitkoch z výrazovej hry. V nich sa deti navzájom presviedčajú, čo z ich zážitkov je naozaj zaujímavé a môže byť zdrojom poučenia.

V priebehu dialógu deti navzájom porovnávajú svoje preconcepty. Pritom sa postupne ukáže to, v čom sa ich preconcepty navzájom odlišujú. Tieto odlišnosti spravidla vyvolávajú diskusiu alebo polemiku. V teóriách pedagogického konštruktivismu býva takéto stretnutie nazývané **sociokognitívnym konfliktom**, čiže sporom medzi rôznymi poznávacími hladiskami. Tento prístup sa opiera o myšlienku, že akékoľvek vzdelávanie a v širšom zmysle aj poznanie je sociálnym procesom, ktorý sa nemôže uskutočňovať inak, než prostredníctvom komunikácie medzi ľuďmi. Pripomína sa tak dávna predstava gréckych filozofov, že pravda sa uskutočňuje **v dialógu** (Slavíková, V., Slavík, J., Eliášová, S.: 2007).

V sociokognitívnom konflikte nemá ísť o „súboj preconceptov“, ale o vzájomne obohacovanie na základe poznania. Dôvod je jednoduchý a vyplýva z jedinečného charakteru a ľudského zmysle umenia, v ktorom nikdy nejde o jedinou pravdu, ale práve o dialóg rozdielnych interpretácií.

Cieľom artefietiky je pedagogicky čo najlepšie spracovať sociokognitívny konflikt a využiť ho k odhaľovaniu rôznych alebo spoločných názorov medzi deťmi, rešpektovať jedinečnosť alebo vzájomnú odlišnosť v názoroch, poznať interpretačnú rozmanitosť a vzájomnú intelektuálnu, citovú a motivačnú inšpiráciu a podnecovanie.

V reflexnom dialógu sa ukazujú nielen rozdiely, ale aj to, v čom sa deti vzájomne dohodnú. Takéto dohody možno pokladať za všeobecnejšie platné a takto získané poznanie nás vedie k spoločnému interpretačnému aj zážitkovému jadrú, v ktorom sa stretávajú rôzne preconcepty. Poznávacím jadrom, okolo ktorého sa preconcepty zoskupujú, nazývame **koncept**. Umelecké koncepty vyjadrené prostriedkami umenia sú koncepty, ktorými sa ľudia dorozumievajú. Sú preklenovacími mostom dorozumenia medzi umením, učiteľom a dieťaťom.

V artefietike, rovnako ako aj v iných oblastiach umenia, učitelia sa rôznymi spôsobmi snažia vtiahnuť dieťa do umeleckej výtvarnej hry a vyvolať v ňom zodpovedajúce zážitky, rozvinúť v ňom **výtvarný talent**. Zážitky sa však nedajú ovplyvniť priamo, ale iba tak, že určitým spôsobom pripravíme prostredie so zámerom cielene zapôsobiť na deti, ktoré sa v ňom pohybujú alebo budú pohybovať. Táto aktivita vo výchove umením môže mať rôzne podoby, **od sústredeného vnímania a prijímania (percepcie, recepcie) až k** výtvarným aktivitám, ktoré majú deti motivovať k činnosti, ktorá je ozvláštnená hudbou alebo osvetlením so zámerom navodenia zvláštnej atmosféry. Podoba fantazijného sveta, ktorú dieťa dokáže pochopiť, závisí na osobitosti jeho preconceptov. Preconcepty nie sú u detí rovnaké, preto každé si z výtvarných aktivít odnesie iné zážitky a poznatky.

Po reflexnom dialógu, ktorý nasleduje po výtvarnej hre vznikajú koncepty, ktoré sú jasné až v procese výučby. Z toho dôvodu sa reálne ciele výučby v artefietike vynárajú až v jej priebehu alebo až na záver, hoci učiteľ ich do určitej miery predpokladá a formuluje v úvode aktivity (Slavíková, V., Slavík, J., Hazuková, H. 2000).

Uvedený pedagogický prístup, ktorý sa odvíja od námetu a v ktorom sa ciele môžu ukazovať až v priebehu riešenia učebnej úlohy, býva nazývaný ústretovým ponímaním výučby, v ktorom **rozvíjame výtvarný talent detí**

Ústretové ponímanie je typické nielen pre artefietiku, ale aj pre iné oblasti umenia. Je založené na plánovanej výučbe podľa námetov. Nesmeruje k detailnému stanoveniu cieľov, ale zaoberá sa skôr všeobecnými cieľmi. U detí rozvíja predovšetkým **výtvarný talent**, tvorivosť a emočnú inteligenciu, najmä sociálne, etické a estetické dispozície.

Výtvarná hra v artefietike prebieha individuálne alebo v skupinách v rôznych organizačných formách, podľa potrieb, ktoré tvorba vyžaduje. Artefietika sa spája často s tvorivou dramatikou, v ktorej prebieha reflektívny dialóg. Najčastejším stretnutím pri reflektívnom dialógu je kruh, v ktorom má dieťa pocit bezpečia (Slavíková, V., Slavík, J., Eliášová, S.: 2007).



Obr. č. 3. Pani Zima. Dieťa 5,5 ročné.

Ako príklad uvádzame: **Výtvarnú edukačnú aktivitu:**

Téma: Jar, leto, jeseň, zima (obr. 1, 2, 3)

Výkonový štandard: Rozlíšiť podľa typických znakov ročné obdobia. Prejaviť zručnosť a praktickú tvorivosť pri vytváraní produktov z prírodných prostriedkov využitia rôznych výtvarných techník. Uplatňovať na základe vlastného pozorovania farebnú rozmanitosť vo výtvarných produktoch.

Pomôcky: Rôzny výtvarný materiál/anilínové farby, temperové farby, masné a suché pastely, štetce rôznej hrúbky, farebné tuše, nádoby na vodu, výkresy rôznych formátov, rôzny prírodný materiál na otláčanie, obrázky ročných období, výkresy A/3, výtvarné stojany, relaxačná hudba....

Postup: Motivácia v sede v kruhu na vankúšoch, vytvorenie pozitívnej atmosféry, rozhovor o ročných obdobiach, športoch a zážitkoch z prázdnin, vyberanie obrázkov z publikácií a encyklopédií, rozhovor o predstavách detí **na danú tému (prekoncepty)** pomôckach, s ktorými budú deti realizovať svoje predstavy. Deti sa rozídu k stojanom a stolom, vyberú si materiál na tvorbu. Počas aktivít znie relaxačná hudba, ktorá dotvára pozitívnu klímu triedy. Deti sa vzájomne inšpirujú, učiteľ je pozorovateľ, keď ho niekto požiada o pomoc, pôsobí ako podporovateľ. Sleduje výtvarnú aktivitu jednotlivých detí a dbá o dodržiavanie stanovených pravidiel. Do tvorivých aktivít sa môže zapojiť aj učiteľ, čím sa naladí na atmosféru skupiny. V artefietike sa snaží vymýšľať výtvarné, hudobné, dramatické hry, ktoré majú vzťah k umeleckému svetu alebo problematike medziľudských vzťahov. Deti povzbudzuje, pozitívne hodnotí pokroky, ktoré dosiahli, rozvíja výtvarný talent.

„Povedz čo si nakreslil“, učiteľ zaznamenáva výpovede detí, ktoré mu budú slúžiť ako diagnostický nástroj k ďalšej aktivite. Kladie deťom veku primerané otázky podľa úrovne vývinu. Pri rôznych výtvarných aktivitách v artefietike otvoria sa často ďalšie stratégie v edukácii detí.

Záver/hodnotenie/reflexia/sebareflexia: Po skončení aktivity je vhodné s deťmi si sadnúť, postáť v kruhu a podnietiť krátky reflexný dialóg. Môžeme sa držať za ruky. Vhodná je i výstava všetkých výtvarných produktov, vyjadrenie pocitov, atmosféry, pohľad do budúcnosti. Po chvíľke skupinu učiteľ rozpustí.

Situácie, ktoré spoločne utvárajú podobu artefietického diela, majú mať rovnako ako celé dielo predovšetkým umelecký a pedagogický charakter. To znamená, že u nich výnimočne záleží na tom, aká je povaha vzťahu medzi dieťaťom a umeleckým produktom. V artefietike ich považujeme za dôležité najmä pre uvažovanie nad tým, ako vhodne uplatňovať konkrétne námety a ako viesť výrazovú hru, ako **rozvíjať výtvarný talent detí**.

V rámci tejto dimenzie, ktorú označujeme ako výraz, sa dieťa sústreďuje predovšetkým na zjavné vyjadrenie svojich pocitov, dojmov, nálad, postojov alebo myšlienok. Venuje teda pozornosť najmä procesu tvorby a svojmu vlastnému prežívaniu z hry s výrazom. Záujem o výsledok tvorby a o adresátov tvorby je oslabený (Slavík, J. 1997).

V rámci dimenzie, ktorú nazývame komunikácia, dieťaťu ide predovšetkým o medziľudské zdieľanie jeho zážitkov alebo skúseností. To znamená, že venuje pozornosť predovšetkým zrozumiteľnosti svojho výrazového prejavu. Jeho záujem o proces a výsledok tvorby je podriadený cieľu byť vo svojom výraze čo najviac pôsobivý a byť čo najlepšie pochopený druhými ľuďmi. V rámci dimenzie, ktorému hovoríme forma, je dieťa zamerané na výsledok tvorby v snahe dopátrať sa jeho dokonalosti.

Tomuto cieľu je podriadený všetok jeho záujem o tvorbu. Ohľad k adresátom býva naopak znížený, pretože autor pri hľadaní dokonalosti sa mnohokrát neobzerá na potreby a požiadavky publika.

Umelecké činnosti sú jedinečné tým, že umožňujú objavovať, poznávať a tvorivo komunikovať o zážitkoch, ktoré sú individuálne naliehavé alebo ich môžeme odovzdávať iba z časti (napr. hodnoty, city, zmyslové kvality, postoje). Preto sú umelecké činnosti vo vzdelávaní také vzácne (Slavík, J., Škaloudová, B. 2001).

O zážitkoch iných sa môžeme dozvedieť prostredníctvom komunikácie v sociálnom prostredí. Dôležité je, že artefietika umeleckú tvorbu detí pokladá len za prvú časť činnosti dieťaťa, na ktorú nadväzuje **reflexia a dialóg** medzi deťmi. V artefietickej terminológii to vyjadrujeme tvrdením, že každý človek, prípadne určitá skupina ľudí má svoju jedinečnú osobnú **skúsenosť**, t.j. osobitný *prekoncept* (pred – porozumením) pre určitý *koncept*, t.j. pre obsah, ktorý je témou dialógu.

V reflexnom dialógu sa deti učia niečomu konkrétnemu a zároveň rozvíjajú svoje komunikačné a sociálne skúsenosti.

Tento konštrukt upozorňuje na špecifiká dieťaťa zodpovedajúce skutočnosti, že dieťa je sociokultúrne spolu - utváraná bytosť. Pre svoj rozvoj a učenie sa nevyhnutne potrebuje iné deti a významných dospelých, s ktorými sa kontaktuje a vzájomne zdieľa spoločne uskutočňované aktivity a produkty pochádzajúce z nich. (Kostrub, D., 2009).

Deti, ktorých zvedavosť vedie neustále k poznávaniu nového, sa veľmi radi obracajú práve k umeniu. To im sprostredkúva informácie o skutočnosti cez ich zmyslové vnímanie, v úzkej súvislosti so zážitkami a skúsenosťami **v rozvíjaní výtvarného talentu**. Informácie o svete nie sú v umení triedené podľa formálnych kategórií ani podľa abstraktných kritérií. Preto sú deti schopné cez umenie získať oveľa viac informácií ako cez iné médiá.

Komunikovať znamená rozumieť si. Aby sme rozumeli umeniu, treba sa ním zaoberať. Medzi detským svetom a svetom umenia sa utvárajú živé vzťahy už v predškolskom veku. V materskej škole má umenie (výtvarné, hudobné, literárne, dramatické atď.), reprodukcia či ilustrácia osobitné miesto. Umenie vie zaujať aj dieťa, lebo ukazuje svet v inej podobe. V podobe akú mu dala umelcova predstavivosť.

Dieťa vie prejať radosť, keď spoznáva skutočnosť, ktorá sa v umení ešte znásobuje a zväčšuje.

Ide o Vygotského prístup k interpretácii pôvodu vyšších psychických funkcií a celkového kognitívneho vývinu dieťaťa, ktorý znamenal už vo svojej dobe značný posun v náhľade na tieto procesy. Jeho koncepcia bola a je mimoriadne inšpirujúca práve pre pedagogiku a didaktiku, kde ponúka pozoruhodný teoretický základ náhľadu na projektovanie obsahu a procesu školského vyučovania (Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001).

Aby bolo možné čokoľvek si uvedomovať a čokoľvek ovládať, je potrebné tým najskôr disponovať. Pri príprave je nevyhnutné prihliadnuť na vek dieťaťa, fyzické a psychické potreby a spôsobilosti. Pri príprave aktivít by sme mali zvážiť možnosti dĺžky sústrediť sa, schopnosť fyzicky splniť úlohy. Je nevyhnutné vytvoriť priateľskú atmosféru, pozitívnu motiváciu, ktorá povzbudí túžbu objavovať. Povzbudí k aktivite všetky zmysly, pre rozvoj emocionálnej, intelektuálnej a senzitivnej časti ľudskej osobnosti.

Možnosti skúšania, pozorovania, experimentovania, overovania, vysvetľovania, bádania v reálnom kontexte umožňujú učiacim sa subjektom vytvoriť **autonómne reálne riešenia/vyriešenia** učebných situácií a následne umožňujú extrahovať z kontextu použitia vlastných osobných cieľov do mentálnych virtuálnych svetov (Kikušová, 2012 podľa Paper In Ackermann, 1996).

Summary:

Otvárať cesty k trvalému záujmu o umenie a kultúru, tvorivými činnosťami rozvíjať osobnosť dieťaťa, ktoré vedú k poznaniu a sebapoznaniu a zároveň pomáhajú deťom zlepšovať komunikačné, sociálne zručnosti i výtvarný talent. Dávať sa, vnímať a poznávať všetko (percepcia, recepcia, kognícia), čo dieťa zaujme, aby tvorilo samé, alebo s inými a rozprávalo sa s ostatnými o tom, čo pri tvorivej hre prežilo, čo mu práve napadlo, nad čím začalo rozmýšľať a vytvárať súvislosti potrebné pre život, o tom hovorí artefiletická prax.

Summary:

Summary: Opening ways to permanent interest of art and culture, by creative actions, develop personality of a child, which leads to knowledge and feedback, helps children improve communicative and social skills. Perception, reception, cognition, everything that child is interested in to be able to create by itself or communicate with the others about its experience from the game, what came to its mind, making consequences needed for life, this is what artephiletics speaks about.

Záver

Výtvarné umenie v artefiletike má prinášať deťom hodnoty, ktoré sú pre nich naozaj potrebné. Nie je to len schopnosť kresliť, maľovať či modelovať, ale porozumieť vizuálnemu jazyku, vedieť tvorivo myslieť, dokázať zaujať k videnému stanovisko, rozvíjať výtvarný talent. Najúčinnějšía cesta k tomu je tvorivá umelecká činnosť detí realizovaná v spolupráci s učiteľom tak, aby rešpektovala určitý spôsob umeleckého vyjadrenia. Hľadáme teda spôsoby, ako pedagogicky účinne stimulovať skutočné detské záľuby, nadanie a kultúrne vzory, ktoré ich priťahujú a s ktorými sa deti stretávajú v každodennom živote.

Literatúra:

BERTRAND, Y.: 1998. Soudobé teórie vzdělávání. Praha: portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

DOUŠKOVÁ, A.: 2006. Učebné ciele a projektovanie výučby. Banská Bystrica: PF UMB 2006. ISBN 80-8083-269-2.

DROPOVÁ, G.: 2010. Učiteľka materskej školy v procese edukácie. In Naša škola. Pamiko. č. 5-6. 2010 s. 18. ISSN 1335-2733.

DROPOVÁ, G.: 2011. Vzdelávanie učiteľiek materských škôl. In Pedagogické rozhľady. 3/2011. MPC Bratislava: Tlač Kušnir: Prešov. Vyšlo 3.6.2011. Ev.č. 3414/09 Str. 28. ISSN 1335-0404.

DROPOVÁ, G.: 2011. Vzdelávanie pedagogických zamestnancov MŠ ako súčasť reformy vzdelávania. In Pedagogické rozhľady. 3/2011. MPC Bratislava: Tlač Kušnir: Prešov. Vyšlo 3.6.2011. Ev.č. 3414/09 Str. 28. ISSN 1335-0404.

DROPOVÁ, G.: 2013. Didaktika umenia z aspektu sociálno - konštruktivistickéj teórie. Bratislava: MPC v tlači.

FISCHER, R.: 1997. Učíme deti myslieť a učiť sa. Praha: Portál 1997.

GAVORA, P.: 1990. Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. In Pedagogická revue, roč. 42, č. 3, s. 210. ISSN 1335-1982.

GAVORA, P.: 1992a. Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. Pedagogika, XLII, č. 1, s. 95-103. ISSN 0031-3815.

GAVORA, P.: 1992b. Žiak kreslí Európu (Interpretácia sveta dieťaťom a výchova). Pedagogická revue, XLIV, č. 3, s. 196-208. ISSN 1335-1982.

- GOLEMAN, D. 1997. Emoční inteligence. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- HELD, L. – PUPALA, B.: 1992. Didaktické aplikácie Piagetovej revue 44 (7), s. 504-515. ISSN 1335-1982.
- Kikušová, S., Králiková, M. 2004. Dieťa a hra. Hra a rozvíjanie osobnosti dieťaťa. Edukácia detí s autizmom. 1. vyd. Bratislava: SOFA. 107s. 2004. ISBN 80-89033-42-3.
- KIKUŠOVÁ, S.: (ed.) 1998. Rozvíjanie gramotnosti dieťaťa predškolského veku. In Komunikácia písanou rečou. Bratislava: UK, 1998. ISBN 80-88868-43-2.
- KIKUŠOVÁ, S.: (ed.) 2003/2004. Rozvíjanie kľúčových kompetencií dieťaťa v kontexte edukačných podmienok dnešných materských škôl. In Predškolská výchova. 2003/2004, roč. LVIII, č. 1., s. 1-4. ISSN 0032-7220.
- KIKUŠOVÁ, S.: (ed.) 2007. Rozvíjanie kompetencií u detí predškolského veku. Zborník vedeckých a odborných príspevkov z odborného seminára pre učiteľky materských škôl v Prievidzi: „Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl“. Prievidza: Aprint, s.r.o., 2007. ISBN 978-90-80969549-4-0.
- KIKUŠOVÁ, S.: 2012. Didaktické ovplyvňovanie rozvíjania kompetencií detí vo výučbe v materskej škole. Prešovská univerzita v Prešove. PF SVSOPPV. ISBN 978-80-555-0703-3.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B.: 2001. Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOSTRUB, D. 2008 (a). Predprimárna edukácia v kontexte meniacich sa sociokultúrnych podmienok postmodernej doby (Pre-primary education in changing socio-cultural conditions of postmodern era). In Vzdelávanie od útleho veku, šanca pre všetky deti. Education from early childhood, a chance for every child (zborník z európskej konferencie, Bratislava 9. – 12. 4. 2008) s. 138 – 147. 2008 ISBN 978-80-89055-82-1 (optický disk).
- KOSTRUB, D. 2003. Antididaktika materskej školy 20. storočia. 1. vyd. Prešov: ROKUS. 39s. 2003. ISBN 80-89055-38-9 .
- KOSTRUB, D. 2008 (b). Dieťa/žiak/študent – učivo- učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník. 1. vyd. Prešov: ROKUS. 171s. 2008. ISBN 978-80-89055-87-6.
- KOSTRUB, D. 2007. Dieťa a jeho edukácia v súčasnom svete a pre budúci svet. In Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl - 13. roč. (zborník z celoslovenského seminára, Prievidza 4. – 5. máj 2007) ISBN 978-90-80-969549-4-0.
- KOSTRUB, D. 2008 (c). Súčasné požiadavky didaktiky materskej školy. In Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl - 14. roč. (zborník z celoslovenského seminára, Poprad-Svit 15. – 16. 5. 2008) ISBN 978-80-969549-9-5.
- KOSTRUB, D. 2005. Dizajn procesu výučby v MŠ. Prešov: Rokus 2005.
- KOSTRUB, D.: 2008. Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník? Prešov: Rokus 2008. 170 s. ISBN 978-80-890-89055-87-6.
- KOSTRUB, D.: 2009. Skúmanie učiteľkinho vyučovania detí v materskej škole. Prešov: SV OMEP. 2009. ISBN 978-80-555-0006-5.
- KOSTRUB, D. 2012. Didaktika akceptujúca princíp kolaborácie. Prešovská univerzita v Prešove. PF SVSOPPV. 2012. ISBN 978-80-555-0703-3.
- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B.: 1993. Psychológia dieťaťa. Bratislava: SOFA, 1993. ISBN 80-85752-33-6.
- PIAGET, J.: 1970. Psychologie intelligence. Praha: SNP, 1970.
- PRÚCHA, J. - WALTEROVÁ, M. - MAREŠ, J., 1998. Pedagogický slovník. 2. rozšírené vydanie. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- PRÚCHA, J., 2000. Přehled pedagogiky. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4
- PŘÍHODA, V.: Ontogeneze lidské psychiky. 1. vyd. Praha: SPN. 1963. 461 s.
- READ, H. E.: 1967. Výchova uměním. 1. vyd. Praha: Odeon. 1967. 337 s.
- SPILKOVÁ, V.: 2004. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SLAVÍK, J. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika* . Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J., ŠKALOUDOVÁ, B.: 2001. Škola a múzeum pod jednou strechou. dostupné na: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S.: 2007. Dívej se, tvoř a povídej! 1. Vyd. Praha: Portál. 2007. 200 s. ISBN 978-80-7367-322-2.
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. 2000. Výtvarné čarování : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha : PF UK, 2000. ISBN 80-7290-016-1.
- SLAVÍKOVÁ, V. a kol. 2007. Tvořím, tvoříš, tvoříme. Praha : PF UK 2007. ISBN 978-80-7290-341-2
- SVETLÍKOVÁ, I., FÜLÜPOVÁ, E., ALBERTY, L., 1998. Kniha hier pre tvorivo-humanistickú výchovu. Trnava: Educatio, 1998. ISBN 80-967532-3-1.
- ŠALING, S., IVANOVÁ – ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z.: 2005. Slovník cudzích slov. Bratislava -Prešov: SAMO, 2005,

686 s. ISBN 80-89123-03-1.

ŠMELOVÁ, E.: 2009. Preprimární edukace v kontextu školské reformy v České republice. Prešov: Slovenský výbor OMEP. Zborník Súčasnosť a budúcnosť predprimárnej edukácie. 2009. ISBN 978-80-555-0006-5.

ŠTOFKO, M.: Nová koncepcia vyučovania výtvarnej výchovy na 1. a 2. stupni ZŠ. Vlastný náklad, Bratislava: 2004.

TONUCCI, F.: 1991. Vyučovat nebo naučit? Praha: Pedagogická fakulta UK, 1991, 50 s. ISBN 80-901065-1-X.

TÓTHOVÁ, R. 2012. Konštruktivizmus v edukácii -prečo a ako? Prešov: SVSO SPPV. 2012. ISBN 978-80-555-0703-3.

TÓTHOVÁ, R. – KOSTRUB, D. – SEVERINI, E.: 2012. Diagnostika individuálnej koncepcie vyučovania u študentov učiteľských odborov. In Pedagogická diagnostika a evaluace 2012. Sborník příspěvků X. mezinárodní konference. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2012. S. 321-333. ISBN 978-80-7464-167-1.

UVÁČKOVÁ, I., VALACHOVÁ, D., LEHOTAYOVÁ, B., LEGINUSOVÁ, T., BRUTENIČOVÁ, E.: 2012. Oblasti edukačných skúseností. INFRA Slovakia, s.r.o. Stařeč: 2012. ISBN 978-80-86666-41-9

VYGOTSKÝ, S.L.: 1976. Vývoj vyšších psychických funkcí. 1. Vyd. Praha: SPN, 1976.

Obrazová príloha: Výtvarné produkty detí sú z Materskej školy Štiavnická 1, Nitra

Kontaktné údaje:

PaedDr. Gabriela Droppová PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogických vied a štúdií, Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava

e-mail: droppova@fedu.uniba.sk

ANALÝZA A REFLEXE VE VÝTVARNÝCH OBORECH

ANALYSIS AND REFLECTION IN THE FIELDS OF ART

KATEŘINA DYTRTOVÁ

Abstrakt: Článek se zabývá edukačně využitelnými termíny teorií vizuálních oborů, jako jsou kontext, rámec, situace, struktury, mezery, fakta, chyby a náhody. Navrhuje využít aktuální goodmanovské termíny denotace, exemplifikace a exprese. Upozorňuje na důležité a často opomíjené vazby mezi vnitřní strukturou díla a kontextem, v jakém je dále vykládáno. Důvody vzniku díla jsou součástí jeho významu a pomáhají odlišit výtvarnou výchovu od umělecké produkce. Všímá si pragmatice interpretace dějin umění. Upozorňuje na práci s chybou, jako s možnou inovací.

Abstract: The article deals with educationally usable terms of theories of visual disciplines such as context, framework conditions, structures, spaces, facts, mistakes and coincidences. It is proposed to use the current goodmanovské terms denotation, exemplification and expression. It calls attention to an important and often neglected links between the internal structure of the work and the context in which it is further interpreted. Reasons of works are part of its meaning and help to distinguish art education from artistic production. Observes pragmatice interpretation of art history. Indicates a job with an error as a possible innovation.

Klíčové slova: kontext, rámec, situace, struktury, mezery, fakta, chyby a náhody.

Key words: context, framework conditions, structures, spaces, facts, mistakes and coincidences.

V tomto příspěvku bych ráda zmínila některé aktuální teoretické a edukativní problémy, které spolu souvisí, vysvětlují důvody, proč by měl učitel mít vhlad do teorií, a jak by mu její nástroje mohly pomoci se stavbou a režii výuky, s analýzou a reflexí tvorby²³.

Vizuální symbolický systém je záměrně nejednoznačný. Mnohoznačnost objektů způsobuje specifické způsoby ukládání významů a také specifické způsoby interpretace. Abychom problém mohli uchopit, jako klíčové pojmy vybereme: kontext, rámec, situace, struktury, mezery, fakta, chyby a náhody.

Při výuce výtvarných oborů si klademe otázky, na jakých principech vůbec zobrazení závisí. Jak velmi ho svírá nutnost podobnosti s předměty z aktuálního přirozeného světa a jak tato mimetická přednastavení myslí ovlivňují možnosti zobrazení a jeho vnímání. Zajímá nás, jak je při jisté interpretační šíři „dělán význam“ mnohoznačných objektů. K tomu navrhuje využít aktuální goodmanovské termíny denotace, exemplifikace a exprese²⁴ (Goodman, 2007). Používáme tedy metody analýzy v souvislostech vztahu názvu, kontextu a vnitřní struktury díla ve shodě se soudobým definováním významu: „věci jsou tím, čím ostatní nejsou“ (Peregrin, 1999). Tedy oborově zpracováváme zásadní souvislosti „dělání významu“ (Slavík, Dytrtová, Lukavský, 2009) a kontextu o okolní aparát a vazby ve vyhraněné a definované výkladové soustavě. (V tomto výtvarném zadání panují tato pravidla, v této výuce platí jiná, na této výstavě se dílo autora jeví tak, avšak zařazeno do kontextu evropského umění – jinak). Nelze v dnešním stavu teorií a ostatních humanitních oborů konstruovat proces poznávání ve výuce bez znalosti toho, jak vlastně vzniká význam, tedy těžko pominout důvody a další kontextuální souvislosti. Myslet si například, že dějiny oborů jsou „čistým“ přehledem toho, co bylo a také je tak naivně používat.

Problematika podobnosti se odvíjí od termínu denotace, tedy od toho, kam objekt, či obraz odkazuje, co jsme na něm rozpoznali. Mimeze, míra nápodoby otevírá téma, jak hodně napodobivě, nebo metaforicky nebo jinak, lze „konstruovat“, aby vnímatel věděl, že se ve své re-konstrukci významu uloženého autorem nemýlí a přitom zůstal svobodný ve svém přístupu.

Mimeze, napodobivost stále plete velké množství vnímatelů tím, že si laik, žák vizuálního oboru myslí, že napodobení toho, co vidí, je jediná, popřípadě „stejně nejlepší“ možná zobrazovací cesta. Ve 20. století však bylo několikrát definováno a dále rozvinuto, že zobrazení na podobnosti nezávisí (Goodman, 2007). Na fotografii vpředu cválá bělouš a vzadu u hmoty lesa jsou další dva černé fleky. Po dotazu diváka, co to je za útvary, i malé dítě běžně přijímá jako možnou odpověď, že to jsou dva další bělouši. Z toho vyplývá, jestliže dva černé fleky, které ani tvarem, ani barvou neodpovídají denotátu (to, k čemu se odkazuje) a přesto k němu odkazují, a vnímatel tomu také tak rozumí a běžně takové tvrzení přijímá, není již mimo ko-textu a kontextu žádná jiná vysvětlující příčina, jak je to možné. Pak tedy platí, že způsobem vybudování vnitřních vztahů vizuálu, způsobem vnitřní struktury, funkčními vazbami, vzniká význam a ten tedy na podobnosti nezávisí a kontext například názvu²⁵ hraje zásadní roli.

Tato problematika je však ještě složitější, než jak naznačují Goodmanovy teze. Podobnost vždy hraje nějakou roli, při nejmenším musíme „v hlavě“ vědět, jak tvar „obvykle vypadá“, abychom odhadli míru stylizace nebo abstrakce a rozuměli

23 Upozorňuji na vlivnou a interdisciplinárně pojatou publikaci věnující se tvorbě Slavík Jan; Chrz Vladimír; Štech, Stanislav a kol. (2013) *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Univerzita Karlova - Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.

24 Termíny, které umožňují porozumět fázím analýzy vizuálu, přebíráme ze studií Nelsona Goodmana (denotace, exemplifikace, exprese), kdy **denotace** je referenční vazba, odkaz do reality a je nutně spojena s podmínkou rozpoznatelnosti již známého (vidím tak nakresleného koně, že jsem rozpoznal, že to je kůň). **Exemplifikace** se zaměřuje na to, čeho je zobrazení konkrétně vzorkem (exemplum – vzorek; šedá barva na obraze je vzorkem šedosti, roztrpená stopa linka je vzorkem roztrpenosti). **Exprese** (metaforická exemplifikace) zkoumá, jaké obrazné vyjádření lidského obsahu si zobrazení či objekt na základě toho, co předvádí, přitahuje (obraz je doslovně šedý, ale metaforicky smutný; linka je doslovně roztrpená, ale metaforicky nejistá či neurotická, což závisí na druhu roztrpení a dalších souvislostech). Imprese se zabývá tím, jaký celkový dojem dílo vzbudilo, protože to, co je předváděno, nemusí být pociťováno (vidím hercův vztek, ale směji se; vidím Baconovy skvrny hřeznutí, ale pociťuji aristokratickou vybranost).

25 Vlivný autor soudobé německé scény (Berlín, Hamburger Bahnhof, 2013) Martin Honert, stejně jako Marcus Huemer (Praha, DOX, 2009) jsou příklady rozložení významu do názvu díla, viz článek, který se tyto proměny významu díla v kontextu názvu snaží analyzovat, DYTRTOVÁ Kateřina. *Výtvarná výchova a Martin Honert*, autor využívající vizuál i text. *Výtvarná výchova*, 2014, roč. 54, č.1, s.7. ISSN 1210-3691.

tak zobrazení vzhledem ke všednosti a běžné zkušenosti. V tom je právě síla umění, jinak bychom si onu „zvláštnost“, jiskrnost, „novou pravdivost“, metaforičnost ani neuvědomovali. Nebyla by zpráva o inovaci vyhaslého, když by k němu zanikl vztah.

Ráda bych také upozornila na účinné kategorie „mezer a fakt“ (Doležel, 2003, s. 173). Způsob uspořádání mezer a fakt v díle se totiž stává možností, jak určit „hustotu“ a kvalitu *výběru* autora, a tím kvalitu a význam díla. Tento funkčně provázaný soubor, vnitřní struktura na sebe vzájemně působících prostředků vytvořený autorem je rekonstruován vnímatelem díla při reflexi. Proces percepce díla a „dělání jeho významu“ se však, vzhledem ke komunikační funkci umění, nestává soukromým procesem vnímatele.

Tedy zpochybňuji oblíbenou větu, že si každý „může vnímat, jak chce“ a „prožívat po svém“. Je přeci zásadní pro tvůrce, že vlastně cosi sděluje, a zásadní pro vnímatele, že mylnou recepcí přijde a důležité informace. Tedy je podstatné jak pro roli tvůrce, tak pro roli toho, kdo význam rekonstruuje, že i při jisté interpretační šíři lze stanovit, že tato interpretace je prostě plytká a tato dokonce špatná. Když by to nebylo možné, předmět výtvarná výchova by nesplňoval základní poznávací požadavek. Učitel by nebyl schopen v reflexi dojít k žádným závěrům a diskuse by se propadala do marných subjektivismů. Učitel potřebuje rozumět tomu, co právě činí, a čeho jak dosahuje, jinak neučí, ale přihlíží tomu, jak by žáci tvořili i bez jeho vlivu.

Text sleduje charakteristiku vnitřních vazeb díla (napojených na kontext) také proto, že umožňují odhalit a vnímat chyby systému. Chyby a náhody se tak stávají prostředky odhalení zdrojů a podmínek, za nichž je možné objasňovat rámce významu, ale také principy médií a principy jejich rozhraní (Bystřický, Mucha, 2007). Chyby a náhody samy tvoří tento šev. Popisují systém z inverzní roviny a začínají-li tvořit novou strukturu, stávají se inovacemi. Právě proto je účelné stanovit rámec situace, rámec a kontext interpretace a hranice platnosti. Jako učitele startující tvorbu a tvořící její analýzu, nás extrémně zajímá, kdy je chyba selháním a kdy inovativním činem²⁶.

Tyto úvahy umožňují myslet „mezery“ v díle a pracovat s nimi významuplně podobně, jako jsme zvyklí z hudby, kde nejsou bezobsažným prázdňem, ale konstrukčním prvkem. Aktivním myšlením mezer a pauz pochopíme vnitřní hustotu autorem ustálené struktury, která není děravá, ale napnutá. Prázdno pomáhá udržovat napětí zobrazeného, řečeného a tím zvýrazněného o okolní ticho. Zvýrazněného o nevyřčené, nezobrazené, nezahrané. Napětí plného prázdna. Nebo lépe, napětí plné objektů a vztahů, které byly vyloučeny, a o ně nové vazby vlastně tvoří svůj smysl. Tvorbu tedy chápeme především jako výběr, který tvůrce umí zdůvodnit. Tvorba je podstatou našeho předmětu a řadí ho mezi ostatní tvůrčí expresivní disciplíny.²⁷ Když na tuto část reflexe učitel nedbá, a známe hojně příklady, že nedbá, nemůže sám rozumět tomu, jestli žáka vůbec něco učí. Tedy zdůrazňujeme práci s kontextem, kde věci jsou tím, „čím ostatní nejsou“. A hodnoty nových jsou o vyloučené nebo nepozvané jiné.

Tak vzniká souvislostí síť díla, tvůrčího činu, která má mnoho vlastností, kterých si je vzhledem k budování významu nutné všimnout. Například „po dobrém“ do sebe „síť“ (struktura vztahů) nic nevpustí, protože její funkční pravidla vznikají o její rámce. Tedy „si hlídá“ své autonomní hranice, (jestli si to tedy mladý tvůrce vůbec uvědomuje), aby prvky v ní mohly být obklopeny kontextem tak, aby byly výraznější, než mimo tuto strukturu. Dílo je pak „nějak husté“. Taková nová uspořádanost se musí poměrně energeticky náročně udržovat. Vznikají entropicky závažná uskupení, která mohou přenášet informace, která musí hraničit a situovat, aby mohla vnitřně pulsovat, a vpustí-li do sebe nový prvek, promění se celý systém, což bude tak velký energetický zásah, že pak už nebude nic, „jako bylo předtím“. Po vnímání tohoto obrazu už budeme jiní. Po poslechu téhle kompozice bude naše ucho citlivé pro jiné jevy. Fikční světy mění mysl a ta pak mění i svět.

Největším ziskem takového energeticky vyčerpávajícího podniku, jako je tvorba struktury (tento obraz je již hotový, toto video je „dobrý tvar“ a už nelze nic přidat a nic ubrát), je schopnost ovlivňovat budoucnost a střádat pro ni sílu minulosti. Znalostí části struktury totiž můžeme sami (sebou) generovat její další průběh. Pochopením pravidel tvorby můžeme *nenapodobivě* pokračovat v myšlení tvůrce, nebo opravit chybné postupy „malého tvůrce“, tedy žáka. Znalostí části struktury a jejich používáním zažijeme fungování naší mysli a „uvidíme se“, rozvrhneme se, odpovíme si na otázky, které jsme si doposud nepoložili.

Jako učitelé využíváme soudobou vizuální a uměleckou scénu, ale také depozity umění. Uvědomujeme si vždy, že pohled do minulosti je vždy interpretací, protože musí zákonitě docházet k výběru? Již z hlediska času a průběhu událostí, jejich souvislostí není možné historii zachytit bez použití zkratk řeči, časových a myšlenkových komprimátů. Dějiny mohou být žity, ale jsou také posuzovány, uvažovány a mluveny. Bylo by naivní si myslet, že tyto promluvy jsou prosty stanoviska mluvčího a jeho pragmatice: proč mluví, co vybírá, co vyzdvihuje, čeho si váží. Není možné „zopakovat“ minulé, je možné pokud možno co nejvíce objektivně, tj. z mnoha stran uvažovat trsy souvislostí a připočítat úhel pohledu, který se nepozorovaně, „průhledně“ spolupodílí na významu řečeného. „Nulový rukopis neexistuje“ (Barthes).

Jak lze být přednastaven, znečištěn svou dobou a projektovat se za cenu ztráty kvality dat dobře vystihuje „Foucaultova archeologie vědění“. Umožňuje zásadní náhled na historičnost našeho světa: „i to, co jsme navyklí považovat za přirozené, se ukazuje jako sociální konstrukce“ (Bartlová, 2012, s. 19).

Proto teorie vizuálních oborů nabízejí velmi účinné prostředky pro uchopení procesů v hodinách výtvarné výchovy. Zamýšlejí se nad tím, jak a proč myslet vizualitu a v ní hustší oblast umění. „Kolektivní prožívání zážitků z principu *není možné*. Zážitek je vždy privátní, chápeme ho jako přímý kontakt s dílem na základě bezprostřední zkušenosti. To, co je společné, je *situace* (tu máme k dispozici všichni, kdo jsme její součástí) a *výrazové prostředky*. Ty jsou „fyzickou“ součástí situace, a proto jsou pro všechny stejně zjevné (obraz má doslovně šedou barvu), ale každý je může *jinak interpretovat*. Přesto lze i při *interpretační šíři* stanovit, kdy je interpretace špatná. Proto jediný víceméně stabilní prvek zajišťující „společenství myslí“

26 To, že lze výuku fázovat tak, že i žákovi, zde 4. třída základní školy, je jasné, co je chyba a co interpretační šíře, bylo shrnuto v článku seznamující s výukou, která děti učí, co a kdy (za jakých podmínek) je exprese, viz DYTRTOVÁ; SLAVÍK, J. Viděné a slyšené. *Výtvarná výchova*, 2012, roč. 52, č. 3, s. 12-21. ISSN 1210-3691

27 Ráda bych upozornila na publikaci, která vyjde v letošním roce a kde je výtvarná výchova zařazena mezi expresivní disciplíny (hudební, dramatická a literární výchova) a tedy se klíčovým slovem pro vyjádření charakteristiky tvůrčích předmětů stává podstatné slovo *exprese*. Kapitulu vytvořil Jan Slavík a kol. Didaktiky expresivních oborů. In: Stuchlíková, Iva - Janík, Tomáš. *Oborové didaktiky v České republice: vývoj – stav – perspektivy*.

jsou *konvenční znaky*, tj. výrazové jednotky se vžitým (tradovaným) významem a z nich jsou nejkonvenčnější tzv. *notace*: fonematická, matematická (algebraická), geometrická a hudební. Všechny odchylky od této konvence je nutné *společně vyjednávat* – *dorozumět* se o nich. Proto začínáme u výrazů (tj. konkrétní dílo), ale ke znakům se musíme propracovat, *mluvíme* a uvažujeme o umění. A to je také výjimečný úkol umění: umění využívá konvenční znakové systémy k tomu, aby je neustále destabilizovalo na výrazy, které je nutné znovu a znovu dešifrovat.“ (Jan Slavík)²⁸.

Tuto úvahu Jana Slavíka jsem zařadila do závěru, abych podchytla chybné interpretace toho, co jsou teorie oboru. Nejsou to dějiny umění. Zabývají se tím, jak je děláno dílo, jak je rozuměno dílu, jak je dále postprodukováno a mluveno, jakou úlohu sehrál kontext, jakou strategii volí, „kdy je umění“ (za jakých podmínek). Proto jsou tyto pojmy a úvahy pro učitele, který k pochopení těchto problémů má umět vybudovat režijně účelnou a účinnou konstrukci výukové situace s vhodnými fázemi „nejprve v činnosti získá a pak jeho aplikace žákem“, s důležitými otázkami pro předpokládané dobré a chybné odpovědi žáků, podle mého, zásadní.

V tomto stručném příspěvku jsem chtěla připomenout obtíže soudobé edukace vizuálního oboru a upřít pole pozornosti na dobře odborně teoreticky „zabezpečené“ tedy funkční a účinné prostředky, které mohou pomoci učitelům porozumět, k čemu vlastně v tvorbě a její reflexi dochází. Co a jak své žáky naučil. Tyto termíny vedou do dalších disciplín a vizuální obor získává oporu a interakci silných sousedů.

Literatura

- BARTLOVÁ, M. 2013. *Skutečná přítomnost. Středověký obraz mezi ikonou a virtuální realitou*. Praha: Argo. 2013., 407s. ISBN 978-80-257-0542-1
- BYSTRICKÝ, J.; MUCHA, I. 2007. *K filosofii médií*. Praha : 999 Pelhřimov, 2007. 167 s. ISBN 978-80-86391-23-6
- DOLEŽEL, L. 2003. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum UK, 2003. 311 s. ISBN 80-246-0735-2
- DYTRTOVÁ, K. 2010. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí n.L.: Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem, 2013. 226 s. ISBN 978-80-7414-250-5
- GOODMAN, N. 2007. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. 212 s. ISBN 978-80-200-1519-8
- KULKA, T.; CIPORANOV, D. (eds.) 2010. *Co je umění. Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha: FF UK, 2010. 437 s. ISBN 978-80-87378-46-5
- PETŘÍČEK, M. 2009. *Myšlení obrazem*, průvodce současným filosofickým myšlením pro středně pokročilé. Praha: Herrmann a synové, 2009. 201 s. ISBN 978-80-87054-18-5
- PEREGRIN, J. 1999. *Význam a struktura*. Praha: OIKOYMENH, 1999. 292 s. ISBN 80-86005-93-3
- SLAVÍK J.; CHRZ V.; ŠTECH, S. a kol. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Univerzita Karlova - Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.
- DYTRTOVÁ, K.; SLAVÍK, J. 2012. Viděné a slyšené. *Výtvarná výchova*, 2012, roč. 52, č. 3, s. 12-21. ISSN 1210-3691
- DYTRTOVÁ K. 2014. Výtvarná výchova a Martin Honert, autor využívající vizuál i text. *Výtvarná výchova*, 2014, roč. 54, č.1, s.7. ISSN 1210-3691
- SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; LUKAVSKÝ, J. 2009. Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*, 2009, roč. 49, č.1, s. 11-17. ISSN 1210-369
- SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; FULKOVÁ, M. 2010. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 2010, 60 (3/4), ISSN 0031-3815

Kontaktné údaje:

doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D.

Katedra dějin a teorie umění, Fakulta umění a designu, Univerzita J. E. Purkyně, Pasteurova 9, 400 96 Ústí nad Labem

e-mail: katerina.dytrtova@ujep.cz

28 Jan Slavík uvádí, že **dialog je podle mnohých představitelů současné filozofie základním měřítkem pro realitu percepce** – jediné v reflektivním dialogu (v dialektice vztahu mezi subjektivním „rozuměním“ a intersubjektivním „do-rozuměním“) lze potvrzovat nebo vyvracet realitu. A zároveň, bez předpokladu společné (objektivní) reality by dialog nemohl úspěšně probíhat – lidé by neměli sjednocujícího činitele pro porovnávání subjektivních mínění. (Nepublikovaný text).

STREET ART AKO SÚČASŤ KREATÍVNEHO VZDELÁVANIA UMELECKÝCH PEDAGÓGOV

STREET-ART AS A COMPONENT OF CREATIVE EDUCATION OF ART TEACHERS

ANDREJ FRIČ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá definíciou kreatívneho vzdelávania umeleckých pedagógov, mapuje súčasný stav a ponúka street art, ako ideálny umelecký trend súčasnosti, ktorý môže napomôcť rozvoju kreativity a „out of box“ mysleniu. Svojou rozmanitou a hravou formou street art aktivizuje vnímanie každodennej reality a podporuje netradičné a kreatívne vizuálne rozmyšľanie.

Abstract: This contribution handles the definition of creative education of art teachers, survey the current condition and offers street-art as ideal contemporary artistic trend, which can help improve the creativity and „out of box“ thinking. With it's miscellaneous and effortless forms street-art mobilises the perception of common reality and supports unorthodox and creative visual thinking.

Kľúčové slová: street-art, land-art, kreatívne vzdelávanie, artefletika, enviromentálne prostredie, tvorivosť

Key words: street-art, land-art, creative education, artefletic, enviroment, creativity

Úvod

Tento príspevok sa venuje problematike street-artu ako umenia ve verejnom priestore a navrhnutiu aplikácie získaných poznatkov v tejto oblasti na výuku výtvarnej výchovy. V súčasnej dobe sa často skloňuje termín kreatívne vzdelávanie, ktoré predstavuje z istého uhla pohľadu prechod od „klasického“ vzdelávania založeného na memorovaní, konvergentnom myslení a pasivite k novému, modernému trendu vyzdvihujúcemu aktivitu, hľadanie, kritický postoj, artefletiku. Malo by tu ísť predovšetkým o zmenu vo vnímaní vzťahu človeka, žiaka, študenta, učiteľa k svojmu okoliu, aby sa kreativita v tvorení a učení preniesla aj na kreativitu v živote.

Iste, že každá forma umenia nejakým spôsobom komunikuje s človekom, narušá bežné vnímanie reality, niekedy núti človeka dešifrovať symboly, ale street-art a najmä niektoré jeho konkrétne prejavy predstavujú príťažlivú formu umenia pre mladých, pomáhajú rozvíjať estetické cítenie, dokážu zvladiť verejné prostredie a vplývajú aj na interakciu človeka so svojim okolím a priamo, či nepriamo aj s ostatnými ľuďmi.

V niektorých prípadoch môže street-art, prípadne aj land-art napomôcť zvyšovaniu enviromentálneho povedomia. No street-art ako verejná forma umenia hlavne aktivizuje ľudí a núti ich zaujať postoj. Komunikuje s recipientom priamo na ulici, divák nemusí ísť na špeciálne tmavé a tiché miesto, kde je zhromaždené umenie.

Domnievame sa, že street-art by vedel určite obohatiť didaktické programy pre učiteľov výtvarnej výchovy práve svojou bezprostrednosťou a tvorivým potenciálom, ktorý v sebe skrýva. Pretože street-art ponúka naozaj veľa nevšedných postupov a techník. Okrem ich vizuálnej kvality, ktorá môže byť premenlivá, dokážu ohúriť práve nápadom a vtipom. Niektoré vyvolávajú až pocit ľahkosti bytia práve svojou nečakanou humornou interpretáciou reality alebo nečakaným miestom realizácie. Domnievame sa, že niektoré prvky tohto umenia zakomponované v rámci teórie a následne aj praktických výstupoch študentov didaktiky výtvarnej výchovy by pomohli oživiť vzdelávanie na škole. Dokonca by mohli pomôcť oživiť aj samotnú školu a jej areál.

Načrtnutie problematiky

V príspevku sa teda budem okrajovo zaoberať nielen definíciou kreativity a kreatívneho vzdelávania a tvorivej klímy, ale aj problematikou street-artu, jeho históriou, východiskami, pojmami, predstaviteľmi a rôznymi technikami a štýlmi, v ktorých sa prejavuje. Medzi ne zaraďujem aj land-art, ktorý sa okrajovo prelína so street-artom, ktorý je predsa len vnímaný skôr ako mestské umenie.

Tento príspevok nemá za cieľ ponúknuť konkrétne aplikácie na vyučovanie, ale skôr načrtnúť problematiku a uviesť podobné myšlienky, ktoré sa výtvarnej výchove a street-artu venujú taktiež. História street-artu siaha až do 60. rokov minulého storočia, ale tento smer začal byť masovo známy a akceptovaný až po roku 2000. Momentálne má čoraz viac obdivovateľov, prenikol aj do obchodu s umením, odoláva komercializácii a napriek tomu, že umelci sú často anonymní, sú svetovo známy. Masovosti a obľúbenosti street-artu dopomáha vo veľkej miere internet a sociálne siete.

Keď trochu zveličíme, môžeme povedať, že predstavuje jeden z fenoménov doby, ktorý sa ale u nás stále veľmi neprejavil. Stačí sa ale ísť pozrieť do niektorých krajín, najmä na západ od nás ako Nemecko, Anglicko, Španielsko, USA, kde je street-art bežnou súčasťou urbánnej kultúry miest. Patrí ku koloritu konkrétnych miest a zákutí a miestny si naň pomaly zvykly. Napriek svojej kontroverznej a ilegálnej povahe a zásahu do spoločného priestoru alebo majetku sa stáva čoraz viac akceptovaný a chápaný ako prínos. Najmä tie jeho formy, ktoré majú čisto vizuálny charakter a esteticky oživujú priestor.

Pri vymedzení základných a najrozšírenejších techník street-artu načrtneme ukážky ich možného využitia vo vyučovaní budúcich pedagógov. Z nášho pozorovania máme pocit, že vysokoškolskí študenti sú vo svojom vzdelávaní mierne odtrhnutí od reality a príliš akademickí. Ťažko povedať, či je chýbajúca motivácia následok alebo príčina takéhoto vyučovania.

Je to akýsi uzavretý kruh. Prevláda povedomie o umení ako o čisto špeciálnom izolovanom individuálnom akte a domnievame sa, že to môže prispievať k povrchnosti študentov alebo až k nezaujmu o štúdium. Na študentov nie sú kladené vyššie nároky, lebo ich nedokážeme motivovať a vieme, že by ich aj tak nespĺnili. Takže prevládajú overené zadania, ktoré sa často opakujú, ale najmä pôsobia v dnešnej dobe už neaktuálne a odťažito. Tento model správania a výuky sa potom prenáša aj do pedagogického pôsobenia mladých učiteľov.

Kreativita, tvorivá klíma, artefletika

S tvorivosťou sa spája viacero aspektov. Tvorivosť ako činnosť, proces, v ktorom dochádza ku kvalitatívnym zmenám, v ktorom tvorivý jedinec, človek vytvára tvorivý produkt, ktorý sa vyznačuje originalitou, novosťou, prináša umelecky, vedecky alebo spoločensky hodnotné zmeny. Definícia tvorivosti závisí aj na odbore, ktorý ju skúma.

(M. Zelina, 1994) napríklad tvorivosť špecifikuje ako „interakciu subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet a vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty.“

Kreativitu treba vnímať ako kompetenciu, či dokonca postoj k životu, ktorý dokáže silno ovplyvniť kvalitu prežívania jednotlivca k lepšiemu. Keď to zovšeobecníme, vplýva tak aj na celú spoločnosť. Bohužiaľ napriek novému a modernému kurikulu, ktoré reflektuje posledný vedecký vývoj poznatkov o význame tvorivosti, pretrvávajú tradičný postoj k vzdelávaniu. Žiaci sú málo aktivizovaní a nabádaní k samostatnosti. Ponúkajú sa hotové vedomosti, namiesto hľadania a otázok.

Výtvarná edukácia má špecifický vplyv na rozvíjanie tvorivosti a estetického vkusu, na sprostredkovanie kultúrnych a umeleckých hodnôt a na rozvíjanie samotnej vizuality dieťaťa. Pomocou praktických cvičení taktiež učí dieťa spoznávať jednotlivé techniky a možnosti vizuálneho vyjadrenia. Rozvíja v ňom tiež trpezlivosť, zručnosť a v ideálnom prípade aj výtvarné nadanie, ktoré máme všetci vo väčšej či menšej miere prítomné.

Každý človek predsa vo svojom detstve čarbal, kreslil, maľoval. Neskôr sa akémukoľvek výtvarnému vyjadrovaniu a umeniu vôbec drvivá väčšina z nás vyhýba a stratí oň záujem. Je to prevažne z objektívnych sociálno-psychologických dôvodov premeny dieťaťa počas vývoja v predpubertálnom a pubertálnom období. Horšie je, že na tom má podiel aj často nezáživne vedená výtvarná výchova. Výtvarná výchova by mala viac využívať praktické prepojenia na súčasné umenie a jeho aktuálne podoby, čomu sa venuje **artefiletika**. To na strane jednej. Na strane druhej znútorňovať motiváciu pri tvorbe za účelom buď priamo zveladenia a oživenia spoločného verejného prostredia alebo aspoň zanechania odkazu, ktorý žije svojím vlastným životom. Dôležitý aspekt street-artu je práve dostupnosť a prístupnosť k bežným ľuďom. Aspekt komunikácie s okolím. Teda akési priblíženie a prinavrátenia umenia k ľuďom.

Ako hovorí V. Prusáková (1987): „Na usmernenie tvorivej aktivity v škole má veľký význam vzbudzovanie záujmu o poznávanie, motivácia vnútornej učebnej činnosti, ktorá vyplýva z poznávacích potrieb. Vyučovanie, ktoré zanedbáva aktualizáciu potrieb poznávania, nezaujme, vedie zväčša k núde.“

Princíp artefiletiky tu v krátkosti predstavíme. Spočíva vo vzdelávaní pomocou umeleckého zážitku. *Artefiletika má blízko k arteterapii, ale na rozdiel od nej sa nesústreďuje iba na liečbu žiakovej psychiky, ale na získavanie vedomostí, výrazovú kultiváciu a rozvoj jeho tvorivosti* (Slavík, Škaloudová 2007).

Vlastná umelecká tvorba hráje rolu prvej výukovej méty, na ktorú nadväzuje reflexia a diskusia/dialóg medzi žiakmi. Štruktúra procesu používa tzv. hermenautický kruh – cyklický proces, kde predchodzie vedomosti strieda interpretácia, ktorá pomáha hlbšiemu porozumeniu, ktorú strieda ďalšia interpretácia a ďalšie porozumenie (Slavík, Škaloudová 2007). V tomto smere artefiletika nadväzuje na pedagogický konštruktivizmus a preberá pojmy ako prekoncept, sociokognitívny konflikt a koncept. Ako hovorí (Kalinová, 2013) *pokiaľ obsahom sociokognitívneho konfliktu bude práve ono porovnanie tradičného estetického modelu vnímania prírody a kultúry (či už prírody podriadenej alebo naopak nadriadenej), postupnou cestou môžeme dôjsť ku konceptu, ktorý uprednostňuje súčasných pedagógov - a totiž zrušenie antropocentrizmu, aj modelu vznešenej prírody. V novom koncepte, ktorého je žiadúce dosiahnuť, by mal byť človek chápaný ako súčasť životného prostredia, či už divokej prírody alebo prostredia mestského. Človek ako súčasť takeého prostredia je schopný s ním komunikovať a voľne vchádzať do interakcií bez pocitu nadradenosti.*

O to ide aj vo využití street-artu v umelecko-pedagogickom vzdelávaní. Jeho princípy a forma menia mŕtvy a zautomatizovaný vzťah ku svojmu okoliu na živý proces obohacovania a obohacovania sa. Veď kto povedal, že naše mestá musia vyzeráť tak ako vyzerajú? Šedivo a neosobne. Budem citovať Banksyho (2006), asi najznámejšieho street-artistu súčasnosti: „Predstavte si mesto, kde nie je graffiti postavené mimo zákon, mesto, kde si každý môže maľovať, čo chce. Kde je každá ulica zaplavená milióňmi farieb a malých hesiel. Kde nie je čakanie na autobusovej zastávke nikdy nudné. Mesto, v ktorom máte pocit, že to je živá a dýchajúca vec, ktorá patrí všetkým, nie iba agentom realitných spoločností a barónom z veľkých firiem. Predstavte si také mesto a prestaňte sa opierať o stenu – je natretá.“

Street-art ponúka vo svojich nekonečne veľa podobách odpoveď na otázku, ako konkrétne môže vyzeráť snaha na dotvorenie vízie mesta, snaha o kontakt, komunikáciu, zviditeľnenie sa. Diela môžu byť všetkým, čím ich autori chcú mať - žartom, upozornením na sociálne alebo politické téma alebo iba estetickou hrou. Práve pestrosť spolu s tvorivou slobodou, limitovanou iba osobnou zodpovednosťou autora, považujeme na celej problematike street-artu za obdivuhodnú.

Street-art, história, východiská a podoby

Prvá oficiálne doložená zmienka o writingu sa objavuje v New Yorku. Najznámejším writerom bol v 60. rokoch grécky teenager Demetrius, ktorý vystupoval pod prezívkou TAKI 183, čo bola kombinácia jeho mena a názvu ulice. Pracoval ako poslíček a všade, kam jazdil, nechával svoj tag Taki 183. Bol tak produktívny, že si toho začala všímať aj spoločnosť a v roku 1971 o ňom napísali článok v New York Times. Táto udalosť Takiho veľmi preslávila. Stala sa prvým impulzom, ktorým začala éra pouličného umenia - graffiti. Čoskoro sa z tohoto štýlu stal fenomén, ktorý sa po New Yorku rozšíril do celého sveta. Graffiti sa stalo už iba jednou úzkou časťou street-artu. Za zakladateľov graffiti a tých, ktorí ho pomohli spopagovať v začiatkoch najviac, môžeme považovať Keitha Haringa alebo Jean-Michel Basquiata. V súčasnosti medzi najznámejších predstaviteľov patria napríklad Banksy, Shepard Fairey, Space Invader, Slimkachu. Každý z nich má svoj vlastný štýl, ktorý medzitým kopírujú stovky nových umelcov.

Street-art je veľmi rozmanitý a len ťažko sa po formálnej a technickej stránke definuje. Podobne ako postmoderna a súčasné umenie využíva a kombinuje viacero techník a nijako sa nevyhraňuje. Jednoducho platí pravidlo - účel svätí prostriedky. Ak by sme chceli predsa len street-art zdefinovať, platilo by, že je to vizuálne umenie, ktoré vzniká vo verejnom, najmä urbánom prostredí.

Street-art, niekedy tiež urban art alebo post-graffiti, je teda široký pojem umeleckej činnosti vychádzajúci z graffiti subkultúry, ale na rozdiel od graffiti, ktoré môžeme chápať užšie ako zásah do verejného priestoru pomocou sprejových farieb,

street-art má oveľa širšie spektrum možných techník a do svojej definície hravo pojme prakticky akýkoľvek umelecký zásah do verejného priestoru mesta. Podobne ako land art, stojí aj tento smer na pomedzí ďalších smerov, predovšetkým s akčným umením a happeningom. Street art často poukazuje na pálčivé javy v spoločnosti, ale súčasne môže slúžiť iba ako estetická kulisa dotvárajúca urbanistický celok. Podobne ako graffiti sú i mnohé street-artové diela tvorené ilegálne a preto taktiež v anonymite.

Grffiti je klasická technika sprejovania nápisov na stenu a street-art je všetko ostatné. Viac využíva významy, značky, odkazy. Je hravejší a stráviteľnejší pre širokú verejnosť. Môže mať rôzne podoby, od striekania cez šablóny, lepenie vytlačených obrázkov a samolepiek, nalepovanie 3D objektov, inštalácie sôch na ulici, až po napríklad nelegálne vysádzanie stromov. Hranice sú skutočne široké a rozdiely medzi umením, street-artom a graffiti sa často stierajú.

Využitie street-artu vo vyučovaní

Problematika street-artu a jeho využitia vo vyučovaní sa u nás doteraz nevenovala veľká pozornosť. Možno je to spôsobené prílišnou čerstvosťou, u nás predsa len nie je street-art tak etablovaný a bežný. I v porovnaní so susednou Českou republikou sme pozadu. Dôvodom je určite aj povestť graffiti a street-artu ako aktu vandalstva. V právnickej rovine je akýkoľvek zásah do verejného priestoru stále ilegálny. Treba povedať, že do istej miery je tomu tak aj zaslúžene. Jednak street-art je zo svojej podstaty umením subkultúry, alternatívou k oficiálnemu umeniu a možnosťou prezentácie práve pre sociálne slabšie vrstvy, ktorým je vysoké umenie a galérie vzdialené. Je to možno akási forma odpлаты nižšej a strednej vrstvy. Ako guerilla vojna, ktorá umožňuje jednotlivcovi získať moc, teritórium a slávu od oveľa väčšieho a lepšie vyzbrojeného nepriateľa. Nepriateľa v podobe systému, inštitúcií a mocných spoločností.

Je to umenie tvorené najmä mladými, ktorý si svoj štýl cizelujú priamo na stene, múre, na očiach nám všetkým. Toto spôsobuje, že takémuto dielu potom chýba výtvarná a estetická kvalita. Pritom by stačilo viac podporovať oficiálne street-artové stretnutia a jamy, kde sa väčšinou predstaví viacero umelcov naraz a vytvoria buď veľké spoločné dielo alebo kolekciu prác. V každom prípade je to už umenie, ktoré dokáže splniť aj estetické nároky. Práve takéto akcie by mohli pomôcť zmeniť pohľad na street-art v očiach verejnosti a tiež pomôcť rastu aj samotným umelcom, ktorí väčšinou nemajú veľa príležitostí a priestoru na zviditeľnenie sa.

To je jedna možnosť, druhá možnosť je práve využitie street-artu vo vyučovaní budúcich pedagógov výtvarnej výchovy. A teda meniť systém priamo zvnútra cez jednotlivých ľudí. Nejaké výraznejšie systémové zmeny zo strany štátu k postaveniu umenia v spoločnosti a toľko k street-artu sa nedá očakávať, preto by táto zmena mala vychádzať od nás. Učiteľ výtvarnej výchovy alebo umeleckého vzdelávania predstavuje práve styčný bod s mladými ľuďmi. Formuje ich názory a umelecký vkus. Pri vyhľadávaní materiálov k tomuto príspevku sme narazili na diplomovú prácu od Bohdany Kalinovej *Land art a street art jako nástroje aplikace environmentální výchovy do výchovy výtvarné*. Práca vznikla na pôde Filozofickej fakulty Masarykovej Univerzity v Brne v predošlom roku 2013. Dovolíme si použiť konkrétne návrhy techník street-artu a land-artu vo vyučovaní. Tieto didaktické návrhy boli určené primárne pre stredoškolských žiakov, ale domnievame sa, že môžu byť rovnako dobre použité ako istý návod aj pre tretí stupeň vzdelávania.

Jej výtvarné projekty sa z veľkej časti dotýkajú environmentálnej témy, čo je trochu zúžený pohľad. Je ale vyvážený hodnotou svojho uvedomelého a pozitívneho pôsobenia na formovanie postojov a hodnôt študentov. Pretože sa domnievame, že zapojenie environmentalistiky bude čoraz viac nutnosťou aj v našich učebných osnovách na všetkých stupňoch škôl. Donúti nás k tomu zhoršujúce sa životné prostredie a udržateľnosť rozvoja spoločnosti.

Kalinová hovorí: *mezi projekty zaměřené na transformaci ve vnímání bipolarity přírody a kultury (instalace houpacích sítí mezi stromy na školní zahradě, guerilla gardening v budově školy, vplétání obrazů do drátěného plotu, iluzivní perspektiva křídou na zemi, nápodoba muralů technikou moss) bude i řada prací zaměřených především na kreativitu a čerpání obecných informací nebo upozornění na informace z praktického každodenního života se zodpovědným přístupem k životnímu prostředí (výroba příručky, zvýraznění míst technikou mozaiky).*

V zozname dole vymenúvavame niekoľko techník, ktoré sa dajú použiť na rozšírenie umeleckého vzdelávania vybraných z Kalinovej praktických listov a doplnených o ďalšie:

Obrazce v machu – asi najznámejšou predstaviteľkou v oblasti Moss murals, teda machových nástenných malieb je anonymná umelkyňa Ladybird. Moss murals stoja vyslovene na pomedzí street-artu a land-artu. Technika je to pomerne stará, ale práve nový kontext odklonu od naratívneho zobrazenia a používanie symbolov a odkazov ju robí aktuálnou.

Guerilla gardening – Guerilla gardening je hnutie, ktoré je rozšírené naprieč svetom. Jedná sa o vysádzovanie kvetín na pozemkoch, ktoré nie sú vo vlastníctve týchto samozvaných zahradníkov, ale sú súčasťou verejného priestoru a nikdo sa o ne dlhodobo nestará. Toto je typická ukážka street-artu, ktorý je príťažlivý pre najširšie masy ľudí. To mu ale neubráni nič na dôležitosť. Vychádza z predpokladu, že si študenti k vlastnej vypestovanej kvetine vytvoria iný, osobnejší vzťah.

Obpletanie a obštrikovanie bežných predmetov – Guerilla alebo urban knitting alebo aj yarn bombing. Ďalší už pomerne rozšírený druh street-artu. Štýl je to rôznorodý, ale spoločnou vlastnosťou je pestrá farebnosť, akoby tím štrikéri chceli rozveseliť častokrát šedé mestské zákutia.

Použitie technikou šablóny – po anglicky „stencil“. Táto technika je využívaná pomerne často pre svoju časovú úspornosť pri aplikácii na stenu. Časový aspekt je pomerne dôležitý, pretože ako sme si povedali už predtým, street-artové diela väčšinou vznikajú ilegálne a umelci si radšej doma pripravujú obrázok, ktorý sa rýchlo presprejuje na mieste činu. Napriek tomu alebo práve vďaka tomu majú tieto diela zvláštnu estetickú hodnotu, ktorá spočíva v ich univerzálnosti. Rukopis je väčšinou potlačený. Medzi najznámejších umelcov, ktorý pracuje aj touto technikou patrí Banksy. Práve on spopularizoval street-art asi najviac a niektoré jeho stencilly sú dnes svetoznáme.

Označenie miest pomocou stencil alebo mozaiky – niektorí street-artisti pracujú zámerne s fenoménom množenia. Vytvorí si vlastné motívy, ktoré potom opakujú na rôznych miestach mesta alebo sveta. Ako hovorí Shepard Fairey zaujímavý je fakt, že čím viac je týchto diel vonku, tým akoby dostávali na význame. Fairey pracoval s motívom zjednodušenej tváre boxera Andreho Gianta v spojení s nápisom Obey (Poslúchni). Ďalší známy umelec je Invader, ktorý vytvára mozaiky variácie 8-bitovej počítačovej postavičky z hry Space Invader a umiestňuje ich na menej dostupné a viditeľné miesta. Dnes sa už nedá povedať, ktoré z týchto diel patri jemu a ktoré sú v skutočnosti dielom jeho fanúšikov a nasledovateľov.

Záver

Ako sme už spomínali street-art považujeme svojou formou a takmer nekonečnou variáciou techník a použitia za vhodný doplnok klasického výtvarného vyučovania založeného na ovládaní základných umeleckých techník. Street-art práve svojou voľnosťou inšpiruje k novým prístupom, aktivizuje človeka a pretvára jeho vzťah k okoliu. Dokáže pomaly meniť ľahostajný postoj k verejnému prostrediu na angažovaný postoj, kde človek svoje okolie aktívne dotvára. Môže napomôcť rozvoju kreativity a „out of box“ mysleniu. Svojou rozmanitou a hravou formou street art aktivizuje vnímanie každodennej reality a podporuje netradičné a kreatívne vizuálne rozmyšľanie.

V umeleckej edukácii sa môže využiť ako doplnok pri viacerých klasických disciplínach ako grafika, maľba, socha, digitálne umenie.

Literatúra:

Banksy: *Wall and Piece*. 2006, Century, ISBN 1-84413-787-2

Banksy Graffiti: *A Book About Thinking Street Artist*. The Huffington Post, 30 August 2012

Đurič, L. A kol.: *Pedagogická psychológia*. Bratislava : SPN, 1997

Kalinová, B.: *Land art a street art jako nástroje aplikace environmentální výchovy do výchovy výtvarné*. Diplomová práca, Masarykova univerzita, Brno, 2013

Laznibatová, J.: *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava : Iris, 2012, str. 128

Prusáková, V.: *Mládež, veda, tvorivosť*. 1. vydanie, Smena, Bratislava, 1987.

Půcha J.: *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7

Slavík, J. - Škaloudová, B. *Artfiletika – reflektivní pojetí výchovy uměním*. 2007.
Vyhľadané z <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28!/artfiletika>.

Spousta, V. *Invence, intuice a tvořivost v umění, ve vědě a v edukologii*. Pedagogická orientace 2008, roč. 18, č. 3, s. 23–37. ISSN 1211-4669., str. 31

Turek, I. *Tvorivé riešenie problémov*. Prešov : MC, 2000.

Zelina, M.: *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 1994, str. 230, ISBN 80-967013-4-7

Kontaktné údaje:

Mgr. Andrej Frič

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava 813 34
e-mail: andrej_fric@yahoo.com

SÚZVUK MATERIÁLU A IDEY

HARMONY OF MATERIAL AND IDEA

MGR.ART. HÝBALOVÁ OVŠÁKOVÁ JANA ARTD.

Abstrakt: Príspevok sa týka súladu materiálovo technologickej prípravy absolventov škôl výtvarného zamerania s rozvojom ideovej stránky vlastnej tvorby. Význam znalosti materiálu, jeho charakteru a predností je neodškriepiteľný, nielen v minulosti, ale aj súčasnosti. Na mnohých dielach súčasného umenia pozorujeme, akým spôsobom vstúpil do hry materiál, a akú silu má jeho hlas. Mnoho výtvarníkov s obľubou tají svoje postupy ako v stredoveku, snažia sa odlíšiť nielen námetom, ale aj vlastnou autorskou technikou maľby, či kresby, vznikajúcou kombináciou starých a nových materiálov.

Abstract: A contribution to the correspondence of art technological education in art schools with the development of the thematic aspect of students' individual creative work. Importance of art material knowledge, its properties and advantages is undeniable nowadays in no lesser extent than it was in the past. Numerous contemporary works of art reveal what role the material played and what power it has. Many painters like to keep their processes secret as in medieval times trying to distinguish themselves not only by their themes but by their painting or drawing technique originating in a combination of new and old materials.

Kľúčové slová: technika maľby, farba, výtvarný materiál

Key words: painting technique, colour, art material

V každodennom styku so študentami si stále viac uvedomujem dôležitosť materiálovo technologickej prípravy. V súčasnej zrýchlenej dobe a ešte zrýchlenejšom spôsobe výuky, kde sa mnohé považuje za samozrejmé a nepodstatné, musím len smutne konštatovať, že máme síce kvantum vedomostí ale málo zážitkov, fyzických skúseností. Primálo času je možné venovať emocionálnemu zžitiu sa s materiálom. Je jasné že študenti vedia aký je rozdiel medzi akvarelom a akrylom, olejom. Ale jedným aj druhým maľujú rovnako, vôbec si neuvedomujú ich rozdielnosť, výhody, úskalia, ale hlavne to čo ich robí jedinečnými. Preto sa snažím primerane približovať a vysvetľovať aj technologickú rovinu tvorby. Učím žiakov rátať s materiálom, jeho charakterom a prednosťami. Znalosť materiálu výtvarníkovi pomôže a uľahčí výtvarný prejav, v závislosti od cieľa znásobí výraz, podporí umelecký zámer. Problémy tvorby sa môžu úspešne riešiť spolupracou vedy a praxe. Zákony materiálu platia pre každého bez ohľadu akým štýlom maľuje. Keď maliar chce správne použiť materiál, musí poznať zákonitosti výstavby obrazu, inak sa mu nevedomosť vráti vo forme nepohodlnej práce, alebo sa na diele ukážu poškodenia. Bez poznania sú maliari otrokmi materiálu, hoci dobrodružstvo experimentovania je lákavé a v protiklade k pevne stanoveným pravidlám. Tvorivý prístup k materiálu je možný aj v rámci rešpektovania technologických pravidiel. Materiál pomocou ktorého výtvarníci realizujú svoje diela sa neustále mení, takisto sa mení aj obsahová a formálna stránka umenia. Zvyšovanie citlivosti k materiálu nachádzame v odkazoch starých kultúr, ale je stále živou súčasťou modernej tvorby.

Profesor Dezider Tóth hovorí o materiáli: Výtvarný materiál je síce niečo nemé, do čoho môžeme nakričať svoje vízie, svoje sny, pravdy a vyhlásenia, ale zostáva nemým. Pokiaľ mu nezačneme načúvať a v načúvaní nevytušíme vlastný spôsob artikulácie, nedokážeme povedať viac než sme schopní povedať na začiatku. Materiál preberá ideu a vracia ju späť hlbším rozmerom než to čo autor do materiálu vložil.

Na mnohých dielach súčasného umenia paradoxne pozorujeme akým spôsobom vstupuje do hry materiál, a akú silu má jeho hlas. Mnoho výtvarníkov s obľubou tají svoje postupy prísnejšie ako v stredoveku. Prirodzená snaha odlíšiť sa nielen námetom presakuje aj do materiálovo technologickej roviny čoraz viac výtvarníkov nachádza vlastnú autorskú techniku. Týka sa to nielen maľby, či kresbomaľby, ale aj sochárskej tvorby, grafiky, multimédií. Výrazy ako autorský papier, autorská kniha majú v súčasnom umení silné postavenie. Poznanie technológií umožňuje výtvarníkovi aj pedagógovi robiť čokoľvek, dáva mu krídla, získava nadhľad.

Rada by som spomenula českého sochára Jiřího Beránka, ktorý používa ako materiál rašelinu materiál starší viac ako tisíc rokov, ale nestály ako ľudská bytosť. Nik pred ním ho na sochárske dielo nepoužil aj pre túto vlastnosť. Napriek tomu časozbernosť materiálu, ktorú Beránek postrehol dal jeho sochám nový rozmer.

Nový materiál, alebo tradičný použitý novým spôsobom by mal podporovať nosnú ideu diela. Súčasní úspešní maliari Glenn Brown či Margherita Manzelli maľujú olejom, klasickou technikou, ktorej dokázali dať nový náboj, kombináciou klasického materiálu a nástroja s modernými časť diela striekajú airbrushom, časť maľujú štetcom... Hra s poznatkami generácií klasických maliarov je tu rozvinutá naplno.

Súčasná maľba je čitateľná, chce byť prítlačlivá pre laikov aj kunsthistorikov, pracuje s formálnymi a obsahovými citáciami. Používajú ich voľne bez širšieho kontextu. „Maľba má dva problémy“ povedal na prednáške svojim študentom F. Stella: „Prvý je prísť na to čo maľba je, a druhý ako maľovať“

Snažím sa študentom pomôcť nájsť vlastnú cestu vo výtvarnom výskume, podporujem ich vo vlastnej individualite, pomáhám im skúmať ich blízky svet, nachádzať vlastnú originalitu. Pre mnohých je to ťažké, ale je to jediná cesta ako začať kráčať po vlastných nohách, nájsť vlastnú polohu, vlastný poznávací znak, vlastnú tému čo ich neprestane fascinovať. Lebo len tak môžu ďalej ako učitelia, tvorcovia šíriť a sprostredkovať čaro, ktoré umenie prináša. Nie je to pre mnohých jednoduché, nechcú sa otvoriť, premýšľať...sú zvyknutí, že sa im povie čo presne sa od nich očakáva, koľko výkresov je nutné priniesť na skúšku...aké bolestivé. Ale našťastie sa vždy nájdu výnimoční, ktorí nakazia ostatných svojou radosťou z tvorby. Študenti pochopia, že dávať presný návod je krátkozraké.. určovať témy do posledného detailu je zaväzujúce a je tam primálo priestoru na vlastnú tvorivosť a výskum.. Zažiť zázrak vlastnej tvorby a radosť z nového diela, úspechu to neopísateľné.. Pomáham im prekonať strach zo zlyhania a pochopiť že najväčší dar je radosť z tvorby samotnej....A to je presne to čím môžu budúci pedagógovia zaujať ...Ak majú sprostredkovať umenie moderné aj to časom overenému by ho vedieť nielen pochopiť racionálne ale aj precítiť. Umenie pomáha vnútornej slobode tvorivý človek sa dokáže uplatniť kdekoľvek. Ľudia majú v sebe prirodzenú

schopnosť tvoriť, vyjadrovať sa farbami a pod. Veľa ľudí sa však v rannom veku zablokuje a prestane sa tešiť z tvorby samotnej..a to je škoda.Umením sa môžeme dotknúť vlastnej existencie, preniesť ho do každého kúta prostredia v ktorom žijeme, zmeniť ho k lepšiemu...

V súčasnosti sa v malbe uplatnil akryl ako jednoduchá rýchla technika, ale aj tá má svoje zákonitosti a zásady, a aj pri nej platia optické zákony. Je fajn že dnes neexistujú žiadne kánony podľa, ktorých sa má tvoriť, na druhej strane však mnohokrát čerpáme z minulosti, ale s biednym výsledkom, pre nedostatok skúseností a vedomostí, času možno aj nízkych nárokov, či vlastnej spokojnosti. Samozrejme, že si nemyslím, že všetko staré je len dobré a nič nové by sme nemali používať. Ide len o vzájomné rozumné využitie, ktoré otvára bezbrehé možnosti. Nemyslím si, že v dnešnej dobe by si mali maliari sami trieť farby a nepoužívať továrensky masovo vyrobené prípravky, lebo sa im nedá veriť. V súčasnosti je to nemysliteľné, už len kvôli nedostatku času, ale poznanie starých techník, rôzne spôsoby výstavby obrazu, rôznych materiálov je obohacujúce. A podľa môjho názoru rozoznať jednotlivé technologické postupy patrí k všeobecnému prehľadu nielen absolventa školy s výtvarným vzdelaním. Pre učiteľa výtvarnej výchovy je preto nutnosť fyzicky si vyskúšať na vlastnej koži všetky možné postupy tak, aby vedel odpovedať a reagovať na všetečné detské otázky, aby im vedel primerane veku vysvetliť prečo sa v konkrétnom období maľovalo takým spôsobom a materiálom, a o pár storočí bolo všetko inak. Je dôležité vedieť porovnávať, zdôvodňovať, približovať spôsob nazerania a chápania obrazu, čo sa v ktorej dobe považovalo za krásne. Aké mali maliari v ktorej dobe možnosti, ktorí veľikáni prerástli svoju dobu, posunuli hranice, a fascinujú svojím dielom dodnes. V čom sa odlišovali od ostatných, aké diela máme z tej ktorej doby na Slovensku, možno pár km od miesta bydliska a ani o tom nevieme.... Je to v dnešnej pragmatickej dobe záslužná činnosť, ktorá sa prejaví na uvedomení a vážení si vlastných kultúrnych hodnôt tohto národa.

Popri študijných úlohách som zadala na domácu prácu akvarel. Mojm cieľom bolo aby študenti pochopili inakosť techniky, jej zvláštny princíp, rôznosť postupu práce pri tomto materiáli. Bolo zaujímavé pozorovať ako sa pomaly uvoľňujú, ako objavujú krásu materiáluakvarelu, papiera a súčasne sa zmenili aj ich návyky pri malbe akrylom. Začali objavovať optickú výstavbu obrazu, to že farby možno vrstviť a tak ich miešať opticky nielen mechanicky na palette. Niekedy dôležitejšie niečo vynechať ako namaľovať, čo vypracovať do detailu, čo len tak nahodiť...Vlastnosti akrylu sú iné ako akvarelu. Našli sa aj takí, ktorí nevedeli čo je akvarel,alebo si pomýlili akvarelové farby s vodovými alebo anilínovými.

Večná túžba mladých adeptov umenia vyrovnať sa so starými majstrami ich opakovane privádza k napodobovaniu ich postupov, je poučné namaľovať pár obrazov podľa predlohy. Nesmieme však zabúdať, že je to len štúdium. Pravý dôvod použitia staromajstrovských postupov nie je sentimente, ale snaží sa prepojiť s časom, ktorý žijeme. Jeho zložitnosť a rýchlosť dokáže niekedy plnšie vyjadriť jazyk nepatriaci dobe. Preto pripájam staré postupy do registra prostriedkov s ktorými pracujem, ktoré mám za povinnosť zdieľať s ostatnými študentami, či kolegami.

Často sa stáva, že sa pokúšame pripraviť si materiál podľa starého receptu, ten nás neposlúcha, zhrčkavie alebo sa prihodí iná nehoda. Je to tým, že veľa detailov sa nezapisovalo.Vo svojej dobe to boli banálne informácie, ale dnes nám spôsobujú problémy, alebo to boli tajomstvá určené vyvoleným. Aj neúspešný pokus má svoju cenu, často stačí dať pozor na rovnakú teplotu, iný spôsob vrstvenia a podobne.Práve pri pokusoch a skúšaní autor dospeje k vlastnému výrazovému prostriedku, ktorý ho osloví, vylepší. Omyly a neúspechy sa sčítavajú v našich skúsenostiach a sú nezaplatiteľné.Toto sú ale znalosti, ktoré možno vypadajú na prvý pohľad príliš suchopárne. Omnoho zaujímavejšie je ich oživenie, znovu použitie v súčasnej tvorbe. Na predmete plošné kreatívne vyjadrenia študentka Kristína Rožnovcová zaoberajúca sa ľudovým ornamentom bez zábran kombinovala frotáž s tušovou kresbou, kolážou, aplikáciou kovových spiniekDala tomuto tradičnému námetu, ktorý ju fascinuje nový súčasný náboj pomocou vhodne a citlivo zvolených postupov, materiálov a techník. Ďalšia diplomantka Klaudia Hudecová sa rozhodla ľudovú techniku podmaľby na skle skombinovať s kolážou a akvarelom. Lukáš Pífka vyrýva ornamenty priamo do maľby na dreve.

Sloboda v použití materiálu je pre mňa signálom, že študenti neustrnú len v budovaní vlastného poznávacieho znaku, ktorý je síce dôležitý, ale časom žiaľ vedie formalizmu. Dúfam, že rovnako budú prehľbovať obsahovú stránku svojej tvorby. Nezaťaženosť mladej generácie zbavennej všetkej zaujatosti a predstáv umožňuje súčasnej malbe sa rozvíjať a kombinovať podnety z minulosti aj súčasnosti. Máme k dispozícii nespočetne obrovské množstvo starých aj nových materiálov, až si z nich nevieme vybrať a vyťažiť z ich predností čo najviac. To len potvrdzuje, že materiál a techniky nie sú žiadnou statickou veličinou , naopak treba ich chápať v neustálom pohybe.

Literatúra:

SCHWABSKY, Barry. *Vitamin P, New Perspectives in Painting*. Phaidon,New York. ISBN 071484246X

VOLF, Petr. *Na začátku je čára*. Praha, Reflex, Paseka, 2003. ISBN 8071855944

TÓTH, Dezider. *Nemá kniha*. Bratislava, Afad press, 2005. ISBN 8088675944

GERŽOVÁ, Jana. *Rozhovory o malbe*. Bratislava, Slovart, 2009. ISBN 9788080859398.

Kontaktné údaje:

Mgr. Art. Jana Hýbalová Ovšáková, ArtD.

Zadunajská 1, 85101 Bratislava

e-mail: jana_ovsakova@post.sk

KREATIVITA JAKO JEDEN ZE SOUČASNÝCH POŽADAVKŮ NA VZDĚLÁVÁNÍ

CREATIVITY AS ONE OF THE CURRENT EDUCATION REQUIREMENTS

JANA KRAJCAROVÁ

Abstrakt: Kreativita a kreativní myšlení je bezpochyby jedním z požadavků a výstupem současného vzdělávání, jejichž uplatňováním dochází k naplňování klíčových kompetencí. Kreativita je způsob myšlení, zásadní životní dovednost, projevující se v různých činnostech člověka. Neváže se pouze na oblast umění, ale právě umění a umělecká tvorba mohou být nástrojem zprostředkování tohoto myšlení dětem. V příspěvku se zmíníme o mezinárodním projektu *Creative partnerships* (Program Kreativní partnerství)

Abstract: Creativity and creative thinking is one of the requirements, with we gain key competences. Creativity is a way of thinking, an essential life skill, manifested in a variety of human activities. It does not bind to the field of art, but that art and artistic creation can be a tool mediation of thinking children. In this paper we will discuss the international project *Creative partnerships*.

Klíčová slova: kreativita, umění, vzdělávání

Key words: creativity, art, education

Úvod

Otázka vzdělávání bude vždy v centru řešení našeho zájmu. Vlivem nejrůznějších společenských faktorů (např. internacionalizace) požadavky na schopnosti a dovednosti každého člověka stále rostou. Základní cíle a rámec v oblasti vzdělávání pro státy Evropské unie je vymezen v programu nazvaném Klíčové schopnosti pro celoživotní učení – Evropský referenční rámec. Hlavní myšlenkou tohoto programu je vybavenost každého občana širokou škálou klíčových schopností, na základě kterých se uplatní doma i v zahraničí. Oblast umění je zahrnuta v rámci Kulturního podvědomí a vyjádření. Na tento dokument po té navazují kurikula na úrovni státní, jejichž požadavkem po nedávné kurikulární reformě je uplatnitelnost naučených dovedností v dalším životě a uplatnit se na trhu práce. Právě kreativita je jeden z aspektů důležitých pro rozvoj klíčových kompetencí.

Velkou roli zde hraje přístup k výuce i způsob myšlení. Efektivnost kreativního myšlení dokazuje jeden z ekonomických článků publikovaný pod titulem „*Kreativita přináší konkurenční výhodu*“, na základě průzkumu z roku 2010 je zřejmý rostoucí význam kreativity a inovace ve světě (v Číně až 92% respondentů kreativitu a inovaci mezi tři hlavní strategie), (Burian, M. 2012).

1 Kreativita

Kreativita je komplexní fenomén, který nemá jednoduché vymezení. Je to způsob myšlení, lidská vlastnost i činnost projevující se v různých činnostech člověka. Pochází ze slova „creae“ (tvořit, plodit). Tuto oblast lidského intelektu začal zkoumat už v r. 1950 americký psycholog J.P.Guilford.

Valachová (2005) uvádí několik definic tvořivosti z nichž uvádíme pouze definici J.Hlavsa: „Tvořivost, to jsou kvalitativní změny v subjekto-objektových vztazích, při kterých syntézou vnějších vlivů a vnitřních vztahů dochází k alternaci subjektu, prostřednictvím intenzivní a speciální činnosti a k vývinu kreativních situací a produktů, které jsou nové, progresivní, hodnotné, užitečné...co zpětně formuluje vlastnosti subjektu“ (Hlavsa, J. a Kol. in Valachová, D. 2005)

Podle M. Zeliny (Valachová, 2005) je tvořivost: „interakce subjektu s objektem, při které subjekt mění okolní svět a vytváří nové, užitečné a pro subjekt, referenční skupinu nebo populaci významné hodnoty“.

Kreativita se objevuje ve všech činnostech člověka v zaměstnání, doma, nebo škole. Jak píše Valachová (2005) činnosti člověka můžeme dělit na *kreativní* (objevná, vynalézavá) a *rutinní* (stereotypní). Ve vzdělávání nacházíme dva druhy myšlení a to *konvergentní* (naučit se z paměti) a *divergentní* (použít tyto vědomosti v různých situacích). Základem kreativního myšlení jsou právě divergentní procesy myšlení. Je zřejmé, že je nutné uplatňovat oba dva procesy myšlení, ale také nelpět pouze na konvergentních procesech jako tomu bylo v dřívějším modelu vzdělávání (přesycenost informací a obsahu vzdělávání), avšak naučit se aby převažovaly právě divergentní procesy učení. Tyto procesy umožňují rozvíjet tvořivost a fantazii, zvládat problémové situace, při jejichž řešení se nabízí vícero možností.

1.1 Kreativita a umění

Kreativitu uplatňujeme ve všech lidských činnostech, nevztahuje se pouze na oblast umění, ale právě umění a umělecká tvorba mohou být nástrojem k zprostředkování tohoto myšlení. V průběhu výzkumů týkajících se kreativity byly definovány tzv. *zvyklosti myšlení jako základní atributy kreativity* (G. Claxton a W. Lucas, 2011), patří mezi ně: zvědavost, vytrvalost, představivost, disciplinovanost a spolupráce. Společnost pro kreativitu ve vzdělávání říká, že s využitím uměleckých metod můžeme s těmito atributy kreativity efektivně pracovat. A skrze umění rozvíjet kreativní myšlení, tyto metody mohou být využity ve škole ve všech vyučovacích předmětech. Velmi pak záleží na lidech, kteří toto vzdělávání zprostředkovávají a jak se ho ujmou.

Vedle *atributů kreativity* nachází také Společnost pro kreativitu ve vzdělávání souvislosti mezi kreativitou, učením a inteligencí. Dělí kreativitu na *aspekty* a díky těmto aspektům nachází tak souvislosti mezi klíčovými kompetencemi, které jsou nyní ve vzdělávání zásadní.

Vše je znázorněno na schématu Společnost pro kreativitu ve vzdělávání dostupné na: <http://www.crea-edu.cz/>

Klíčové kompetence (Evropský referenční rámec)

- Mateřský jazyk
- Cizí jazyky
- Matematika a přírodní vědy
- Digitální technologie
- Schopnost učit se
- Sociální a občanské schopnosti
- Iniciativa a podnikavost
- Kulturní podvědomí a vyjádření



Aspekty důležité pro rozvoj klíčových kompetencí

- Kritické myšlení
- Kreativita
- Iniciativa
- Řešení problémů
- Hodnocení rizik
- Rozhodování
- Ovládání pocitů

Na základě tohoto schématu můžeme říci, že rozvoj kreativity je jedním z důležitých cílů v naplňování klíčových kompetencí, které jsou stanovené Evropskou unií. Je rozvíjena ve všech oblastech učení.

2 Program Kreativní partnerství

Už dříve jsme se zmínili, že kreativita se neváže pouze na oblast umění, ale umění může být prostředkem k zprostředkování tohoto myšlení dětem a to zábavným a zajímavým způsobem.

Jednou ze společností, která se zabývá zařazením kreativních metod do výuky je právě Program Kreativní partnerství (*Creative partnerships*), jehož původ je v Anglii v r. 2002.

Základní myšlenkou je zapojení umělce do výuky ve třídě, který se podílí na plánování výuky, poskytuje rady učitelům. Cílem je nastavit nové způsoby práce, kterými naplňují klíčové kompetence, dále mají vliv na motivaci žáků, jejich chování i studijní výsledky. Důležité je ještě zmínit, že umělci pracující ve školách musí projít školením, aby spolupráce byla efektivní. Tuto pozici mohou zastávat buď *konzultanti kreativity* (umělci, dávající rady pedagogům), *umělci* (podílející se přímo na realizaci kreativní formy výuky). (<http://www.crea-edu.cz/o-programu>)

Konkrétní příklady práce můžeme najít přímo na stránkách společnosti, pro představu stručně uvádíme dva z nich:

Objevování matematických zákonitostí v různých životních situacích

cíl: seznámit žáky s výpočtem rovnic

zapojení umělce: spolupráce s divadelními umělci a animátorem na hodině matematiky

Jak zlepšit psaní žáků prostřednictvím naslouchání?

Cíl: zlepšit psaní žáků prostřednictvím sluchu

Zapojení umělce: hudebník, učil děti naslouchat, výstup: vytvořit melodii k obrazům

V závěru je nutné dodat, že Společnost pro kreativitu ve vzdělávání je v těsné blízkosti škol, realizuje v nich projekty nazvané: Tvoříme spolu, Týká se nás to, TRAKSforA.

Závěr

Kreativita je způsob myšlení, který má do určité míry každý člověk. Je nutné ho dále efektivně rozvíjet, protože může být využito ve všech profesních oblastech ale také v běžném životě.

Literatura:

BURIAN, M. 2012. *Kreativita přináší konkurenční výhodu*. [Online] Dostupné na: <http://zpravy.e15.cz/kancelar/kariera-a-vzdelani/kreativita-prinasi-konkurencni-vyhodu-769889>

CLAXTON, G., LUCAS, W. 2011. *Literature Review: Progression in Creativity; developing new forms of assessment*, IN *Společnost pro kreativitu ve vzdělávání*. [Online] Dostupné na: <http://www.crea-edu.cz/>

JANÍK, T., MAŇÁK, J., KNECHT, P. 2009. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido. 2009. 181s. ISBN 978-80-7315-194-2

Společnost pro kreativitu ve vzdělávání. [Online] Dostupné na: <http://www.crea-edu.cz/>

STADLEROVÁ, H. 2010. *Zkušenost, odbornost, praxe v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita Katedra výtvarné výchovy. 2010. 250s. ISBN 978-80-210-5399-1

VALACHOVÁ, D. 2005. *Výtvarný projev dětí z multikulturního prostředí*. Bratislava: Psychodiagnostika. 2005. 192s. ISBN 80-88714-02-8

Kontaktní údaje:

Mgr. Jana Krajcarová, PhD.

Slavkov pod Hostýnem 32, 768 61 Bystřice pod Hostýnem

e-mail: krajcarova.j@seznam.cz

HODNOTA KVALITY VO VÝTVARNEJ EDUKÁCIÍ.

THE VALUE OF QUALITY IN ART EDUCATION.

MARTIN KRATOCHVIL

Abstrakt: Článok rámcovo načrtáva problematiku hodnôt a zmyslu v živote človeka, vo výtvarnom umení a vo výtvarnej edukácii. Hlbšie sa zaoberá problémom kvality vo výtvarnom vzdelávaní. Charakterizuje hodnotu kvality, ktorá je vyjadrená vzťahom zmysluplného cieľa a adekvátnej metodiky dosahovania tohto cieľa. Na konkrétnych príkladoch z pedagogickej praxe poukazuje na úskalia formulovaných cieľov a spôsobov ich dosahovania. Autor v texte poukazuje na nutnosť doplniť štruktúru výtvarných vzdelávacích odborov o teóriu vizuálneho znaku.

Abstract: This article outlines the problem of values and a purpose within the life of human beings as well as in the sphere of visual arts and arts education. It analyzes the topic of quality in visual arts education. The author characterizes the value of quality, which is expressed by the relation between the meaningful goal and adequate methodology of achieving this goal. Mentioned problems are manifested through examples from the teaching practice. The author suggests that the content of visual arts educational programs should be enriched by the theory of visual sign.

Kľúčové slová: výtvarná výchova, hodnoty, kvalita, kvalita vyučovania metodika výtvarnej výchovy,

Key words: art education, values, quality, quality of teaching, methodology of art education

Úvod

Oboznámime sa tu s vecami, ktoré nie sú ničím novým a ani ich neukážeme v novom svetle. Je to len forma neustáleho pripomínania a opakovania toho čo tu je, tak ako tu je s malou ambíciou zmeniť to v to, ako by to malo byť. (Kierkegaard, 2006) Ale, ako by to malo byť?

Ludskú spoločnosť, okrem iného, určujú jej hodnoty, ktoré uznáva za platné a smerodajné. Hodnoty, nech už je na ne názor akýkoľvek, usmerňujú konanie ľudí a ľudia potvrdzujú ich zmysel. Pokiaľ hodnota platí, má pre spoločnosť užitočnú funkciu. Pokiaľ. V istom zmysle ich môžeme chápať ako hranice, ktoré určujú rámec nášho konania, časovo i priestorovo. Tak ako malé dieťa neustále skúša čo si môže dovoliť voči svojmu okoliu a kde sú hranice jeho konania, tak aj spoločnosť postupne posúva hranice možného. Prehodnotenie všetkých hodnôt, ktoré požadoval už Friedrich Nietzsche, v zmysle neustáleho preverovania platnosti hodnôt a buď ich potvrdenia, zrušenia alebo nastolenia nových je apelom na kritické a zároveň tvorivé myslenie. To je možné len v slobodnom prostredí a kde inde ak nie na „slobodnej“ akademickej pôde, kto iný ak nie vzdelaná a vzdelávaná inteligencia spoločnosti a ako inak ak nie samotnou previerkou hodnôt v komunikačných /diskurzívnych, umeleckých/ aktoch vzdelávania. Túto úlohu si určuje aj časť umelcov z veľkej umeleckej obce. Je zaujímavé že na „ostrovoch akademických slobôd“ je úloha preverovania hodnôt prijímaná ostrážito a v podstate je zaznávaná. Hlavne na školách pedagogického typu ide skôr o konformitu ako o nonkonformitu, aj keď učia o tejto úlohe ako o úlohe umenia, tak samotná výchova umením si túto dimenziu umenia všima veľmi málo. V dôsledku konformity, komfortu a možno aj strachu, sa pedagógovia málo zaoberajú problematickou oblasťou tvorby spoločnosti. Paradox, humor, irónia, recesia, antinómia sú priveľmi nepohodlné a znevažujúce vážnosť a autoritu pedagogického procesu. V zmysle odkazu Friedricha Nietzscheho, ktorý odhaľuje povahu akejkoľvek autority, pred ktorej tvárou nie je dovolené myslieť, tým menej hovoriť, ale len poslúchať. Odkedy je svet svetom, žiadna autorita nebola ochotná pripustiť, aby sa stala predmetom kritiky. (Nietzsche, 2004) Veru, niečo zhnité je v štáte dánskom! (Shakespeare, 1994) Odpoveďou by mohlo byť: „Putrefactio est omnium rerum mater“. (Čarný, 1995)

Kvalita a kvalita vyučovania

So slovom kvalita či kvalitný sa stretávame každodenne ako s výrazom hodnotenia. Podľa kontextu a vzťahu k realite im dávame rôzne významy i obsahy, napr. kvalitné jedlo a kvalita jedla alebo kvalitná príprava jedla, kvalitná kniha a kvalita knihy alebo kvalitná väzba knihy, kvalitná farba a kvalita farby alebo staroružová atď. Vo väčšine prípadov nevyjadrujeme kritériá hodnotenia, prečo takto tú ktorú konkrétnu entitu (vec či jav) vnímame. Kvalita je hodnota, ktorú sledujeme vo všetkých sférach ľudskej aktivity (vnímanie, vzťahy, produkcia) (1.) Na základe týchto aktivít je aj sledovaná hodnota kvality inak charakterizovaná. Kvalita je filozofický pojem ako aj bežné označenie stupňa očakávaných a splnených požiadaviek na danú entitu.

Kvalita (lat.: qualitas = vlastnosť, príznačný znak) alebo akosť je súhrn (najmä charakteristických) vlastností niečoho alebo niekoho; odpoveď na otázku „aký je?“. Podľa Aristotela je kvalita to, podľa čoho sa objekt, alebo jav nazýva. (Tiež môžeme hovoriť o podstate objektu, či javu.) Podľa Hegela je kvalita podstatná určenosť objektov a javov; je to súhrn vlastností, príznakov, zvláštností, ktoré robia daný objekt a jav tým a nie iným objektom a javom. (Filit, 2014) V technike a ekonómii v súčasnosti platí najmä definícia podľa normy ISO 9001 pre manažérstvo kvality, kde kvalita je stupeň splnenia požiadaviek súborom inherentných znakov.

Podľa tohto chápania kvality je primerané a účelné vysvetľovať aj kvalitu produkcie, t. j. kvalitu priebehu a výsledkov akýchkoľvek procesov. Kvalita produkcie je teda súhrn vlastností, príznakov, zvláštností produkčných procesov a ich výsledkov, prejavujúci sa v danom kontexte príznačnými funkciami. Skúmať kvalitu produkcie si vyžaduje skúmať okolnosti, čas a prostredie, v ktorom je kvalita produkcie skúmaná. Ďalej treba vyjasniť účelové funkcie produkcie. K tomu je potrebné vytvoriť zodpovedajúci model kvality (kvalitný model) a podľa potrieb cieľov výskumu experimentovať s jeho premennými charakteristikami. Na základe komparácie konkrétnej produkcie s modelom môžeme posudzovať mieru zhody a teda aj stupeň kvality.

V tomto zmysle môžeme pristupovať k problému kvality vo vyučovaní. Vyučovanie je produkčný proces, ktorého výsledkom je suma poznania (schopností, vedomostí, zručností) získaná žiakom/študentom ako aj učiteľom. (2.) Z tohto nám vyplýva potreba vytvorenia aspoň dvoch oblastí modelov. Model profilu kvalitného absolventa alebo vzdelanostný model absolventa a model kvalitného vyučovania, ako sa k modelu absolventa dopracujeme, čiže obsah a forma t. j. metodika vy-

učovania. V tomto rámci sa ponúkajú aj modely toho, kto vyučovanie zabezpečuje, teda model školy a model učiteľa. Tieto modely sú predmetom teórie vyučovania. Zatiaľ čo model profilu absolventa je inštitucionálne charakterizovaný v rámci štátneho vzdelávacieho programu pre všetky stupne vzdelávania podľa ISCED, tak model vyučovania, pre ten ktorý vyučovací predmet, je konkretizovaný v metodike. Metodiku vyučovania môžeme charakterizovať ako tvorbu modelov. Primárne sa týmto modelovaním zaoberajú dve inštitúcie. Jedna je Metodicko-pedagogické centrum a druhou je vysoká škola pripravujúca svojich študentov pre učiteľské povolanie.

Zo vzdelanostného modelu absolventa vyplýva, že cieľom vyučovania je absolvent, ktorý by mal svoje vzdelanie vedieť demonštrovať svojimi vedomosťami, zručnosťami a schopnosťami, okrem postojov a názorov aj tvorbou. Vedomosti a zručnosti sa dajú naučiť, postoje a názory sa dajú prebrať. Ale čo tvorba? Tvorivosť je vlastnosť, ktorá sa dá rozvíjať, napríklad prostredníctvom výtvarných aktivít a ktorej výsledkom je tvorba alebo artefakt (materializovaný duchovný produkt) ako špecifikum výtvarného vzdelávania. A na tento výsledok sa prehnane zameriava výtvarná edukácia. Ak sa dajú postoje a názory vštepiť a prebrať, existuje taká možnosť aj pri tvorbe? Iste, postoje a názory si utvárame, vytvárame a tvoríme, ale len za predpokladu rozvinutého kritického a tvorivého myslenia. Ale ako rozvíjať kritické a tvorivé? Myslíme si, že výtvarná výchova, tak ako ju realizujeme v praxi je zmesou štiepenia a preberania alebo zanedbávania (či už z nevedomosti alebo z ľahostajnosti) a samovzdelávania alebo zmesou spontánnosti a intuície. Veľa učiteľov si zjednodušuje metodiku, tým, že sa odvoláva na výtvarné umenia ako na zdroj modelov pre výsledok tvorby a na tvorbu artefaktov ako na jediný výsledok výtvarnej edukácie, potom svoju zodpovednosť presúvajú na plecia výtvarného umenia, ktoré má riešiť ich problémy. Čomu sa však čudovať? Modely, pre takto chápaný výsledok vyučovacieho procesu, nachádzame vo výtvarnom umení a v inštitucionalizovanej vizuálnej kultúre. Modelovaním a skúmaním týchto modelov sa zaoberajú umelci (prax) a vedci (teória). A čo učitelia? Majú učitelia výtvarného umenia, ktorí by mali byť jednou nohou v praxi a druhou v teórii a tretou v pedagogike nejakú šancu na sebarealizáciu? Už toľkokrát proklamované: „*Tvoriť a pomáhať tvoriť aj druhým!*“ (Fila, 1998 s.16) je síce smerodajná, no náročnejšia požiadavka ako len tvoriť. Veď aj samotný autor uvedeného citátu nenachádza odpoveď, a to je autoritou tak vo výtvarnom umení ako aj vo výtvarnej pedagogike. V zmysle „*tvoriť a pomáhať tvoriť*“ by mala byť príprava učiteľa výtvarného umenia náročnejšia než príprava umelca. Z toho by mala plynúť aj požiadavka väčšej podpory (dotácie) zabezpečenia tejto prípravy, než je tomu pri príprave umelcov.

Kvalita prípravy

Kvalita vyučovania úzko súvisí s kvalitou školy a tá zas od materiálneho technického zabezpečenia ale hlavne od kvalitného personálneho zabezpečenia, čiže pedagógov a vedenia školy. Miera kvality samotných pedagógov je v rukách vysokých škôl, ktoré pripravujú budúcich učiteľov na ich povolanie. Kvalita študentov na vysokých školách je závislá od kvality a od požadovanej kvality absolventov vysokej školy. Všade narazíme na ten istý problém. Kvalita vyučovania, ktorá je závislá od viacerých faktorov, je podstatou problému krízy vzdelávania. Jedni identifikujú problém v obsahoch, druhí vo forme, ďalší v oboch, v obsahu i forme, no len málokto sa zaoberá otázkou zabezpečovania kvality prostredníctvom kvality ľudí, ktorí zodpovedajú za vyučovanie. (3.)

Jednou z úloh vysokých škôl, ktoré sú sprostredkovateľom vedeckých a umeleckých poznatkov a zároveň garantom takých výstupov, takého vzdelania, ktoré absolventom zaručí nielen vysoký stupeň poznania, ale aj využiteľné vedomosti, schopnosti a zručnosti v praxi a aby sa stali zamestnateľnými a boli schopní adekvátne reagovať na neustále premeny potrieb praxe, je sledovať kvalitatívne ukazovatele svojej vlastnej práce. Ako však upriamiť svoju pozornosť na kvalitu, keď v zmysle merania kvality ide skôr o klasifikáciu kvantifikácie. Jednoduchým príkladom je vzťah nepriamej úmernosti počtu študentov ku kvalite vyučovania, ktorý je každému jasný, napriek tejto zrejmosti, školy akceptujú alebo sa podvoľujú tlaku zvyšovať počty študentov. Pozrime sa na hodnotenie, ktoré je príkladom klasifikácie kvality kvantifikáciou. Hodnotenie na vysokých školách pred zavedením kreditného systému spočívalo v získavaní zápočtov (buď, alebo) a v úspešnom absolvovaní skúšok (štvorstupňové hodnotenie). Študent buď získal zápočet alebo nezískal, buď splnil požadované kritériá pre absolvovanie alebo nie. Pri zápočtoch boli len dve možnosti. Dnes je stupnica šesťstupňová aj pri priebežnom hodnotení aj pri skúškach. Niektorí konzervatívni pedagógovia doteraz hodnotia študentov pri kurzoch s priebežným hodnotením A alebo FX, buď veci rozumieš a vieš kde je sever alebo nie. Šesťstupňová stupnica predsa len umožňuje, aj keď nepriamo, hodnotiť (v zmysle hľadať hodnotu) aj také výstupy, ktoré by v rámci dvojhodnotového systému nevyhovovali. Tu je problém v určení kritérií hodnotenia, resp. ich minimálneho naplnenia.(4.) Ku kritériám hodnotenia vo výtvarnom odbore sa pristupuje voľnejšie a benevolencia je zastúpená v oveľa väčšej miere ako napríklad v hudbe, kde miera kvality je kvantifikovaná jednoznačnejšie. Je rozdiel hodnotiť reprodukciu a viazanú interpretáciu hudobného textu podľa existujúcich modelov (notový záznam, nahrávka) ako hodnotiť produkciu (tvorbu) a voľnú interpretáciu výtvarného diela. Porovnávať hudobnú a výtvarnú prípravu by sme mohli v prípade, ak by žiaci na hodinách komponovali vlastné hudobné skladby. Iste existujú kritériá na hodnotenie výtvarnej tvorby, len sú ťažšie klasifikované v zmysle roztriedenia týchto kritérií. Pri hodnotení výtvarného prejavu ide zväčša o komplexné hodnotenie, kedy sa prihliada na množstvo faktorov, ktoré nie vždy vyjadrujú jednoznačnosť vzťahu zadanej úlohy, cieľa a požadovaného splnenia hodnotiaceho kritéria. Kvalita výtvarných prác je posudzovaná z hľadiska umelecko-estetických nárokov na artefakt. Kvalita výtvarnej činnosti je posudzovaná z aspektu všeobecných požiadaviek na činnosť čiže z psychologicko-pedagogického pohľadu (radosť, sústredenosť, vytrvalosť, systematickosť, iniciatívnosť...).

Úlohou pedagóga je skĺbiť vyššie spomenuté kvality. Jedna predpokladá druhú a zatiaľ čo artefakt je vždy výsledkom činnosti, činnosť nemusí byť vždy korunovaná výsledkom artefaktu. Z tohto vyplýva, že našim prvoradým cieľom je rozvíjať práve také kategórie cieľov, ktoré vedú k posilneniu vlastností žiaka, aby bol vôbec schopný výtvarnej aktivity.

Tému hodnotiacich kritérií vo vzťahu k úlohám a cieľom výtvarnej edukácie pokladáme za jednu z najzávažnejších oblastí metodiky výtvarnej tvorby. Čiastočným riešením v praxi je metodika hodnotenia prostredníctvom prieskumu, kde nehodnotí len jeden pedagóg ale aspoň trojčlenná komisia. Táto metóda je realitou mnohých vysokých a stredných škôl výtvarného zamerania, ale na koho sa má obrátiť výtvarný pedagóg na základnej škole keď je z pedagogického zboru jediný kto študoval výtvarné umenie? Hádám aj z tohto dôvodu, obsahuje príloha Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 2 pre Výtvarnú výchovu časť Metodické pokyny pre hodnotenie a klasifikáciu predmetu. (ŠVP 2009) Aj keď tieto pokyny pomôžu

v praxi veľmi málo, poukazujú na závažný problém zásadnej kompetencie učiteľa výtvarnej výchovy, čiže na závažný problém jeho prípravy. Niekde stále robíme chyby priatelja, lebo niečo zhnité je v štáte dánskom! (Shakespeare, 1994) Odpoveďou je opäť: Putrefactio est omnium rerum mater. (Čarný, 1995)

Výstup alebo vrchol

Opäť sa vrátíme k problému zabezpečovania kvality vyučovania. Kvalita, ktorou sa zaoberáme je tá, ktorá určuje stupeň splnenia požiadaviek na výstup a na proces vyučovania.

Čo je však výstupom výtvarnej edukácie? Dielo mladého tvorca alebo tvorca samotný? Čo alebo kto je cieľom výtvarného vzdelávania? Je to žiak, študent, ktorý disponuje, po procese vzdelávania, niečím konkrétnym (schopnosťou, zručnosťou, vedomosťou). Dôkazom týchto schopností, zručností a vedomostí je jeho práca a výstup čiže artefakt. To, ako dosiahneme aby žiak, študent disponoval niečím, nazývame metodika vzdelávacieho procesu. Tu cítiť naznak dvoch odlišných metodík. Metodika zameraná na explicitný materiálny dôkaz (artefakt) a metodika rozvoja osobnosti dieťaťa, ktorá má však problém deklarovať svoje implicitné fakty.

Rôzne postupy môžu dosahovať rovnaké či podobne ciele. Ale je tomu naozaj tak? Môžeme rôznymi metódami dôjsť k rovnakým cieľom? Dajme tomu, že na vrchol vysokej hory môžeme vyliezť minimálne dvoma cestami. Jedna je krátka ale zato strmá, druhá sa vyznačuje miernym stúpaním ale zato je oveľa dlhšia. Dajme tomu, že čas potrebný na zdolanie jednej i druhej cesty je rovnaký. Cieľ, vrchol hory, je tiež rovnaký, len tá cesta je rôzna. Otázka, ktorá je na mieste znie: Je výsledok cesty na vrchol hory vskutku rovnaký pre oba spôsoby výstupu naň?

Čo je vlastne výsledkom cesty? Čo si odnesieme z takto absolvovanej cesty? Je vskutku vrchol a výhľad z neho skutočným cieľom cesty alebo nás viac poučí samotná cesta?

Výstup na vysokú horu je proces dosahovania cieľa, je to proces učenia, skúšania a preverovania našich síl, fyzických, psychických, akých len chceme. Samotné byť na vrchole hory je odmenou za absolvovanú cestu. Metodika výtvarnej výchovy má mnohokrát na zreteli práve tú odmenu na konci vyučovacieho procesu. Odmenu v podobe „výtvarného diela“ žiaka či študenta. Ak by sme sa v rámci vzdelávania rozhodli pre vzdelávací štandard – jednotný cieľ všetkých metodík, poukázalo by to na jednotný systém metodiky vzdelávania, aby všetci šli po rovnakej ceste a aby dosiahli predurčený štruktúrovaný popis spôsobilosti žiaka. Potom by sme už nepotrebovali prvolezcov, tvorivých učiteľov, ale len sprievodcov, ktorý chodia vyšliapanou cestou hore dole, to by nám naozaj stačil učiteľ v zmysle „pomáhať tvoriť iným“, ale bola by to vskutku tvorba? (5.)

Úskalia praxe

Zásadný problém kvality vyučovania výtvarnej výchovy (alebo iných predmetov výtvarnej edukácie) vidíme vo vzťahu cieľ, obsah a forma vyučovania, čiže úloha, kritérium hodnotenia a postup, priebeh čiže metodika. Kvalitu vyučovania by sme podľa toho mohli charakterizovať ako vyjadrenie vzťahu zmysluplného cieľa a metodiky dosiahnutia tohto cieľa.

Zmysluplnosť cieľa by mala byť vyjadrená v cieľových kategóriách toho ktorého predmetu (výtvarná výchova, kresba, maľba...) v nadväznosti na profil absolventa predmetu. V praxi sa však často stretávame aj s cieľmi vyučovacej hodiny, ktoré síce formálne poukazujú na niektorú cieľovú kategóriu, ale samotná formulácia cieľa je povrchná, prvoplánová či samoúčelná. Najčastejším problémom praxe je samotná metodika. Niektorí učitelia, ako aj budúci učitelia, majú značné rezervy pri plánovaní a nachádzaní adekvátneho postupu pri realizácii vyučovania. Vyučovanie výtvarnej výchovy potom sklzáva do vágnej formy trávenia času, určeného na výchovno-vzdelávací proces.

Jednoduchá štruktúra vyučovacej hodiny výtvarnej výchovy pozostáva z motivácie, zadania úlohy, samostatnej práce a hodnotenia. Len veľmi málo učiteľov vsúva medzi motiváciu a zadanie úlohy fázu vysvetlenie učiva – výtvarného problému, kde by sa žiaci dozvedeli odpovede na otázky čo? ako? prečo?. Vyplýva to aj z názoru, že nechcú žiakov zviazať z tvorivej cesty na cestu kopírovania predkladaných vzorov. Na toto úskalie poukázal už Jaroslav Vančát, ktorý píše o výučbe výtvarného umenia prostredníctvom etablovaných umeleckých diel, ktoré síce môžu byť blízke učiteľovi, ale nesúvisia so životnými skúsenosťami žiaka a v konečnom dôsledku majú nežiaduci efekt. (Vančát 2000, s.125) To ale neznamená, že sa žiakom nemá nič vysvetľovať a predpokladať, že intuícia a spontánnosť sú náplastou na všetko.

Uvedieme dva príklady, ktoré sú do istej miery vzorom reality praxe na školách.

Učiteľka na základnej škole definuje výtvarný problém, námet, a výchovno-vzdelávací cieľ pre cieľovú skupinu žiakov piateho a šiesteho ročníka nasledovne: „*Výtvarný problém: Využitie rôznych stôp netradičných nástrojov./ námet: Vytváranie vzorkovnice stôp. /výchovno-vzdelávací cieľ: žiak tvorí za pomoci netradičných nástrojov, využíva rôzne kvality stôp.*“ Samotná hodina je zameraná na využitie hračky ako netradičného nástroja pre vytváranie maliarskej stopy. (Fujeriková 2013, s.148) Už samotná formulácia je strohá a málo reflektujúca ŠVP výtvarnej výchovy. Ak by sme sa pokúsili nájsť prieniky s ŠVP, mohli by sme spomínanú aktivitu zaradiť do metodického radu **1.výtvarný jazyk/základné prvky výtvarného vyjadrovania** a do edukačnej témy resp. výtvarného problému 7.1. *poriadok a chaos, usporiadanie prvkov v kompozícii*. Táto téma je síce odporúčaná pre siedmy ročník, ale je možné ju s úspechom aplikovať v ktoromkoľvek veku štúdia výtvarnej formy. Tiež by sme mohli hľadať na paralelu s metodickým radom **3.podnety výtvarného umenia /médiá, štýly, procesy, techniky** a s edukačnou témou **5.5. abstraktné umenie**, kam by sa experimenty s maliarskou technikou mohli zaradiť. Diskutabilný sa javí samotný námet a výchovnovzdelávací cieľ hodiny. Ak berieme ŠVP za referenčný text, tak by sme mohli pri formulácii výchovno-vzdelávacieho cieľa odkazovať na rámec cieľových kompetencií: „**vedomosti** – *oblasť abstraktného umenia, formálne zručnosti* – *tvorivo využívať vybrané médiá, vyjadrovacie prostriedky, nástroje a techniky komponovať a stylizovať – prostredníctvom toho vedieť vyjadriť vlastné nápady a koncepty, technické zručnosti* – *zvládnuť narábanie s rôznymi nástrojmi, mentálne spôsobilosti* – *pokúšať sa o charakterizáciu seba samého, o vyjadrenie svojich typických znakov, o vlastnú ikonografiu, postoje* – *otvorenosť voči experimentovaniu s farbou, technikou, – otvorenosť voči hľadaniu analógií (tvarových, materiálových, výrazových)*“ (ŠVP 2009) Už len takéto formálno-referenčné formulovanie cieľov nám podsúva bohatú štruktúrovanú hodinu výtvarnej výchovy vyjadriteľnú **v jednotlivých čiastkových úlohách**. Vytvárať vzorkovnicu stôp berieme ako dobrý podnet pre následnú analýzu stopy a jej výrazovej hodnoty. Jedna vec je zažívanie pocitov pri vytváraní (hodina bola veľmi pozitívne hodnotená so strany žiakov) a druhá vec je vnímať zmysel a hodnotu samotnej činnosti. Práve reflexívna časť hodiny je závažným a vo veľkej miere zanedbávaným javom na hodinách výtvarnej výchovy na základných školách na Sloven-

sku. Reflexívny dialóg, ako ho formuloval Ján Slavík, *má hodnotu kvality dodnes* pretože vyznačil smer vnímania výtvarnej výchovy ako predmetu kde treba „*vidieť, tvoriť a vedieť, aneb jak se delá význam ve výtvarné výchově*“. (Slavík, Dyrtrtová, Lukavský, 2009) Ide o výtvarnú výchovu, ktorá reflektuje aktuálne požiadavky spoločnosti zaplavenej vizuálnym znakom, zameranú na tvorbu a interpretáciu vizuálneho/výtvarného znaku, čiže tradičné „písanie a čítanie s porozumením“. (tiež pozri Flusser 2002, Vančát 2000, Slavík 2001, Dyrtrtová 2010)

Byť si vedomí toho, čo činíme, je cesta nielen vykúpenia, ale aj poznania. Ale ako pestovať túto uvedomelosť?

Najčastejšia metodika uplatňovaná v školách je v tvare zjednodušenej štruktúry: zadanie úlohy – kontrola splnenia úlohy. Ide tu o preverovanie toho, čo študenti vedia a ako si so zadanou úlohou poradia. Analógiou je písomka (overovanie vedomostí a schopností pomocou písomnej práce) z ostatných vyučovacích predmetov. Darmo budeme deti vhodne motivovať k ich výkonom, to ako by sme žiakov motivovali pred písomkou z matematiky, aby sa im lepšie počítalo. Prínosom je záverečné hodnotenie, kde sa poukazuje na slabé a silné stránky vypracovania úlohy. No vyučovať až v závere hodiny, keď zväčša už neostáva čas na reflexiu, nie je z hľadiska kvality vyučovania optimálne.

Autor článku *Priestor, jeho vnímanie a zobrazovanie*, Daniel Brunovský akad. mal. sa pozastavuje nad problémom malej schopnosti študentov pedagogickej fakulty zobrazovať priestor, či už krajiny alebo mesta. „*Študenti sa pri zachytení krajiny väčšinou sústreďovali na detail, výsek z možného pohľadu, ktorý sa ponúkal. Často prichádzalo ku komickým situáciám, pri kreslení v Banskej Štiavnici, ktorá je sama osebe veľmi malebným miestom, ponúkajúcim bohaté vizuálne možnosti, študentka kresliaca panorámu mesta, ktorá sa rozprestierala priamo pred ňou, nakreslila iba fragment strechy s dvoma komínmi, navyše strechy, ktorá sa nenachádzala priamo pred ňou v prvom pláne, ale vzdialenej, ktorá ani netvorila optickú dominantu. Videnie priestoru, výber motívu je nielen podmienený zručnosťou, skúsenosťou, ale aj duševným nastavením študentov. Je za tým cítiť absencia, nie ani tak osobných zručností, ale hlavne nedostatok vedomosti o histórii malby a dejín umenia vôbec. Malá vedomostná výbava je asi najväčším kameňom úrazu na školách tohto typu.*“ (Brunovský, 2013, s.111-112)

Autor tu poukazuje na odveký problém vzťahu teórie a praxe, hlavne na pedagogických školách, kde sa pripravujú učiteľia výtvarnej výchovy. V tomto konkrétnom prípade by sme mohli tento problém vyjadriť otázkami: Kto a kedy má študentom prednášať a precvičovať poznanie zobrazovania priestoru? Je to teoretik na hodinách dejín umenia alebo je to praktik (vedúci ateliéru kresby, malby, vedúci krajinárskeho kurzu)? Mal by teoretik prednášať v rámci teórie umenia problematiku až do dôsledku praxe, alebo by mal praktik siahnuť po teórii a sumarizovať poznatky z teórie, ktoré nachádzajú priame uplatnenie v praxi?

Vychádzajúc z časovej dotácie jednotlivých predmetov (6.) a ich obsahových náplní, konštatujeme, že by praktik mal v rámci vysvetľovania jednotlivých výtvarných problémov napr. zobrazenie priestoru, načrtnúť do studne vlastného poznania a vysvetliť daný problém na konkrétnych príkladoch z praxe. Minimálne by študenti v rámci krajinárskeho kurzu mohli absolvovať prednášku *Priestor, jeho vnímanie a zobrazovanie*, aby tieto teoretické poznatky mohli využiť pri praktickom zobrazovaní krajiny. Ale mnohí praktici sa tomuto bránia s odvolaním sa na to, že je to vec teórie. Tu sa ponúka myšlienka prehodnotenia obsahu študijného programu učiteľstva výtvarného umenia a doplnenia o predmety ktoré by boli zamerané na výtvarné problémy. V zmysle systémových dejín umenia, kde by sa pristupovalo k dejinám nie chronologicky, ale synchrónne podľa toho, ako si tá ktorá historická etapa výtvarného umenia (a nielen v európskom kontexte) poradila s tým ktorým problémom (farba, svetlo, priestor, hmota, ...). Ide vlastne o teoretické poznanie výtvarného jazyka, ktorý eliminuje dimenziu času v prospech priestorového usporiadania štruktúry riešenia problémov výtvarného umenia.

Inak je to na vysokej škole kde sa teoretici a praktici môžu sporiť o obsahoch jednotlivých predmetov a inak je to na základnej škole, kde si učiteľ zabezpečuje teoretickú tak aj praktickú prípravu žiakov sám. Preto máme na pedagogických školách predmet odborovej didaktiky, kde by sa (okrem iného) mal modelovať priebeh vyučovania. Na základe viacerých vzorových modelov, ktoré by mali zodpovedať požadovanej kvalitatívnej úrovni by mal študent vedieť tvoriť vlastné modely vyučovania. Hovoríme tu o metodike vyučovania predmetu. V rámci študijného programu učiteľa výtvarného umenia je na to relatívne dostatok času, otázkou ostávajú však učitelia predškolského a mladšieho školského veku, ktorí v rámci svojho štúdia majú málo času na zvládnutie a osvojenie si poznania výtvarnej tvorby a výtvarného umenia. Preto považujeme za potrebné poskytnúť týmto študentom a učiteľom takú databázu metodiky vyučovania výtvarnej výchovy, ktorú by vedeli prakticky uplatniť. V zmysle kuchárskej knihy, podľa ktorej uvariť aj menej skúsená gazdina obed. Praxou sa jedlý obed mení aj na chutný a pokročilí kuchári už knihy nepotrebujú alebo ich píšú sami. Ak by výtvarný „šéfkuchári“ (umelci) písali a publikovali len zlomok toho čo je na knižnom trhu z oblasti stravovania a prípravy stravy, boli by knižnice škôl plné metodických príručiek ako výtvarne „variť“ deťom. (7.)

Príkladom „výtvarného receptu“ je popis zadania úloh s jasnou inštrukciou, čo si má žiak všimnúť, o čom má uvažovať ako má postupovať pri riešení zadanej témy či problému. Ide o formu usmerňovacej metódy, prostredníctvom ktorej vedie učiteľ žiaka želaným smerom.

„*Vyber si předměty, které vidíš před sebou: sítko na čaj, otvíráky na konzervy... Manipuluj s nimi, skus s nimi hrát divadlo a přisuzuj jim různé role: kdo koho může potkat, protože se ve tvé hře stal čím? Kdo koho může sežrat, kdo může znamenat co, kdo může způsobit co? Všiměj si, proč některé role jsou zvolené velmi dobře a jiné méně, zdůvodni to. Vyměň si předměty, hledej dobré hráče pro své role. ...Svá řešení neoznamuj slovy, dokresli předmět s příběhem jako komixové políčko, abychom pochopili proměnu předmětu z vizuálu a kontextu. ... Příběhu dokresli prostředí, krajinu, počasí, předměty, řeč, myšlenky. ... Na komixové políčko se můžeš dívat „jako kamerou“, zešikma, roztřeseně, opile, fascinovaně, nebo v detailu, když to budeš pro svůj příběh potřebovat. ...Komixové políčko nemusí mít rámeček bez poruch. Průchod hrdiny ho může protrhnout, ticho ho může rozpustit, akce ho může roztřískat. Jeho proměna musí mít příčinu v příběhu. ... Předměty (kolečky, otvíráky...) můžeš poožít na papír a obkreslovat.*“ (Dyrtrtová, Raudenský 2013 s.134-136)

Celý priebeh hodiny s komentárom je uverejnený v minuloročnom zborníku *Kreatívne vzdelávanie*, predchádzajúca citácia je len ukážkou štruktúrovanej výtvarnej úlohy. V kontexte bežnej praxe by takéto zadanie malo približne nasledovnú formu: „Vymysli a nakresli komixový príbeh, pre ktorý sú východiskom predmety každodennej potreby.“ Žiak si už hádam nejako poradí. Pokiaľ mu ešte ukážeme nejaké vzory, ukážky, potom poniektorí aj niečo zmysluplné nakreslia. Alebo aj nie a potom to definujeme ako krízu výtvarného prejavu.

Rámčovanie kvality

Podme teda stručne načrtnúť čo všetko vplýva na kvalitu výtvarnej výchovy. Za referenčný rámec si zoberieme základné otázky v rámci komunikačného modelu: kto, koho, čo, ako, čím, prečo, kedy, kde, s akým efektom.

- Učiteľ, jeho predpoklady a kompetencie /IQ, EQ, vzťah k umeniu, vzťah k tvorbe, k učeniu, k deťom, k inštitúcii, k normám, predpisom.../ (KTO-KOHO)
- Žiak a jeho predpoklady /telesná a psychická vyspelosť, IQ, EQ, sociálne prostredie,.../(KTO-KOHO)
- Počet študentov v triede/ ateliéri/ na výučbe (KTO-KOHO-AKO)
- Materiálno – technické zabezpečenie, možnosť prezentácie prác (AKO-ČÍM),
- Prostredie /genius loci/, možnosť verejnej prezentácia, (KDE -KEDY-AKO)
- Atmosféra /kolegiálnosť, vzťah vedenia školy k pedagógom/ (AKO-KEDY-KDE)
- Spolupráca s mimoškolskou inštitúciou (galéria, múzeum) (AKO – KEDY –KDE)
- Obsah vyučovania (ČO)
- Ciele vyučovania (PREČO)
- Forma a priebeh vyučovania (AKO – ČÍM)
- Hodnotenie splnenia cieľov (S AKÝM EFEKTOM)

Ku každému bodu a v interakcii vzájomných vzťahov týchto bodov (sieť či rizóm) by sme mohli napísať samostatné články, čo by už načrtávalo obsahový rozsah učebnice. A každý jeden bod je štruktúrovaný vo viacerých rovinách prístupu k nemu (pedagogický, psychologický, terapeutický, umelecký, sociologický, filozofický, humanistický, holistický, enviromentalistický, ekologický, ekonomický, ezoterický a iný aspekt). Môžeme sa zaoberať jednotlivými vlastnosťami, ktoré negatívne vplyvajú na kvalitu pedagogického procesu: lenivosť, pohodlnosť, konformita - nonkonformita, negatívna kritickosť, neschopnosť koncentrácie, povrchnosť, nevedomosť, naivita /hlúposť/, sebastrednosť, egoizmus, uzavretosť, servilnosť, bigotnosť, hostilita (šikanovanie, mobbing, bossing), sugescia a identifikácia alebo ich opakom: aktivizácia a aktivita, motivácia, radosť, pozitívna kritickosť, koncentrácia, hlbavosť, prehľad, nadhľad, konformita - nonkonformita. A máme tu niektoré negatívne a pozitívne vlastnosti, ktoré sa prelievajú podľa toho, aký máme k nim náhľad. Konformita (súhlas s normami a cieľmi spoločnosti) aj nonkonformita (odchýľka od noriem, ale nepresahujúca hranicu tolerance spoločnosti voči tejto odchýlke alebo snaha o zmenu spoločenskej normy či vzoru) môže vyvolávať aj negatívne aj pozitívne ohlasy (KEDY-AKO). Narazíme tu na hodnoty, ktoré spoločnosť formalizuje v normách ako inštitucionalizovaných hodnotách, ktoré niekedy narážajú na odpor reality. Nie je všetko také aké sa zdá byť aj keď je ohodnotené hoc nobelovou cenou. (pozri Levitt, Dubner 2011) A nemusíme ani chodiť ďaleko. Kvalitu nemožno len vyžadovať, ale ju aj ponúkať. Je dobré ísť vlastným príkladom. Je však ťažké trvať na niektorých samozrejmych hodnotách (napríklad korektnosti citovania zdrojov použitej literatúry), keď samotní pedagógovia porušujú tieto pravidlá, za ktoré sa na kvalitných vysokých školách vylučujú študenti zo štúdia. Na mnohých našich vysokých školách si previnilci pôsobia veselo ďalej. Alebo ohľadom prostredia a atmosféry v škole sa pozrime na školy, ktoré môžeme označiť slovom turistické. Viacerí pedagógovia dochádzajú, mnohí zo zahraničia, prípadne garantujú študijné programy, a zabezpečujú výučbu „blokovú“ v tom lepšom prípade raz za mesiac. Ešte že sa to týka len vysokých škôl. Ale hnedé jablko padá zvrchu dolu, nie naopak. Absolvent vysokej školy príde do praxe s návykmi zodpovedajúcej „kvalite“ absolvovanej školy, túto „kvalitu“ odovzdáva napríklad žiakom základnej a strednej školy, potom absolventi týchto škôl idú na vysokú školu. Kruh sa uzatvára a „kvalita“ sa premieňa v prospech kvantity. Ale sú aj iné dôvody, prečo máme na základných a stredných školách nedostatočne kvalifikovaných učiteľov. Profesor Erich Mistrík poukazuje na dve cesty ako sa nekvalifikovaný učiteľ dostane do praxe. Jedna je cesta zabezpečenia pracovného úväzku učiteľa a druhá, zas možnosť získania „kvalifikácie“ prostredníctvom absolvovania pedagogického minima. (Mistrík, 2013)

Je ako je, a ako sa hovorí: „ryba smrdí od hlavy“, veď niečo zhnité je v štáte dánskom. No na druhej strane putrefactio est omnium rerum mater, možno aj krajších zajtrajškov.

Záver

Hodnota kvality vo výtvarnom vzdelávaní je závislá aj od samotného modelu umenia, resp. od toho, ako tento model vnímame. Ak k nemu pristupujeme ako k elitnej činnosti elitnej skupiny ľudí (do ktorej sa umelci radi hlásia), tak aj forma vzdelávania môže byť elitárska, najlepšie individuálna. Talent sa predsa nakoniec presadí lebo je vnútorné samo motivovaný a usilovnou prácou dosiahne cieľ – zaradí sa do spoločenskej skupiny označenej nálepkou „umelci“. Tak tomu bolo v minulosti, v podstate je tomu tak i dnes, tak prečo by to tak nemalo zostať aj pre budúcnosť? Čo je pravdy na tom, čo si adepti výtvarného umenia šepkajú o svojich pedagógoch na margo ich prístupu k vyučovaniu, že viesť študenta k tvorbe umeleckých diel je vlastne príprava konkurencie v oblasti trhu s umením? Možno sú aj takí, a možno je ich málo, a možno za mzdové podmienky pedagógov takí ani nie sú, veď profesionálny umelec sa živí umeleckou profesiou.

Ak však pristupujeme k výtvarnému umeniu ako ku forme kultúrneho prejavu a spoločenskej komunikácii, máme zmysluplnejší predpoklad skúmať a vymieňať si poznatky z tejto oblasti. A je povinnosťou všeobecného vzdelávania umožniť tento výskum a výmenu na základe vlastnej skúsenosti za asistencie kvalifikovaného a kompetentného vedenia. V tomto zmysle vnímame umenie ako formu jazyka, prostredníctvom ktorej sa môže vyjadrovať každý. Aby výpoveď mala zmysel a teda aj platnú informačnú hodnotu, je nutné zaoberať sa obsahom a formou výtvarného prejavu vo vzájomnom vzťahu.

Ak vo výtvarnej príprave študentov a žiakov považujeme za smerodajné rozvoj výtvarného vnímania, citenia a myslenia, potom by referenčným rámcom mohlo byť estetické myslenie. Tento pojem charakterizoval Wolfgang Iser ako okrem iného píše o dvoch formách vnímania, ktoré by sme mali rozvíjať v rámci výtvarnej edukácie. Ide o „zmyslové vnímanie“ a o „vnímanie zmyslu“. To prvé je podľa Welscha relatívne triviálne, to druhé je náročnejšie ale dôležitejšie. Pri estetickom myslení ide hlavne o vnímanie zmyslu. (Welsch, 1993 s.37)

Či má niečo zmysel, alebo nie záleží na tom ako to vnímame. Koniec koncov čo treba našim deťom a hlavne učiteľom na základných školách? Radosť. Radosť z učenia sa navzájom. Radosť z procesu i z výsledku. Radosť z tvorby seba samého. Ostatné, tak vážne diskutované, sa poddá, nalepí, objaví, vykvitne akosi predsa len samo. Alebo nie? Počkať, počkať. S tou radosťou to nebude také jednoduché. Čo je to radosť, odkiaľ pramení, aký má zmysel, ako ju dosiahnem a udržím? Radosť je

psychický stav, v ktorom človek prežíva naplnenie svojho údelu. Paráda, a sme v psychológii, filozofii, pedagogike, v starostiach seba vlastných. Opäť na počiatku „ranných červánků“ ďalších článkov. Každému čo jeho jest. May all beings be happy.

Poznámky:

- (1.) Pod produkciou myslíme, každú ľudskú aktivitu materiálneho či duchovného charakteru, teda výrobu ako aj tvorbu.
- (2.) Počas vyučovania dochádza k vzájomnej interakcii množstva zúčastnených entít (žiak, učiteľ, prostredie, obsah a forma vyučovania). Zdôrazňujeme fakt vzájomného sebazvelávania ako aj fakt transformácie, aj keď nepatrnej, participujúcich entít.
- (3.) Rozmer kvality vysokoškolského vzdelávania sa spája s kľúčovými normami a štandardmi (European Standards and Guidelines for Quality Assurance - ESG). Univerzita Konštantína Filozofa systematicky koncipuje vlastný systém kvality vzdelávania založený na ESG už od roku 2009, kedy vedenie univerzity zastúpené rektorom UKF v Nitre, prof. RNDr. Liborom Vozárom, CSc., prezentovalo manažmentu fakúlt kľúčovú orientáciu univerzity v oblasti kvality, vyčádzajúcu z rámca ESG s názvom „Zabezpečenie kvality v oblasti vzdelávania na UKF“. Napriek tomuto projektu, alebo vďaka nemu, je hodnotenie UKF v porovnaní s ostatnými slovenskými univerzitami na priemernej úrovni, odhliadnuc od porovnania s ostatnými európskymi či svetovými univerzitami, tam by zrejme bolo hodnotenie UKF, ako aj väčšiny univerzít na Slovensku pod touto úrovňou. Dôležitou súčasťou zabezpečenia kvality je aj výskum silných a slabých stránok univerzity a jednotlivých fakúlt. Jeden z mnohých absentujúcich nástrojov zabezpečenia kvality je systém spätnej väzby učiteľom od kolegov a nadriadených, ako aj absencia systémovej kontroly kvality pedagógov. (Verešová, Žilová, Vozár 2012, s. 3,58,59) Na druhej strane tu však máme opodstatnený názor, že práve spomínané normy a štandardy sú problémom kvality vzdelávania Viac pozri Liessmann K.P.: Teórie nevzdelanosti. Praha : Academia 2008
- (4.) A - výborne (vynikajúce výsledky) = 1
B - veľmi dobre (nadpriemerné výsledky) = 1, 5
C - dobre (priemerné výsledky) = 2
D - uspokojivo (prijateľné výsledky) = 2, 5
E - dostatočne (výsledky spĺňajú iba minimálne kritériá) = 3
FX - nedostatočne (výsledky nespĺňajú ani minimálne kritériá) = 4
Číselné vyjadrenie odkazuje na predchádzajúce klasifikačné stupne, ktoré boli pri skúškach.
Ak by sme boli úprimní a obrátili sa do vlastných radov, zistíme, že mnohí máme problém hodnotiť výstup študenta stupňom FX. A skôr hľadáme iné kritériá na argumentáciu opodstatnenia stupňa FX, napríklad neúčast na seminároch. Jeden z výsledkov výskumu ohľadom zabezpečenia kvality na UKF v Nitre pre PF, poukazuje na slabú stránku v oblasti *Dostupnosti študijných zdrojov na podporu vzdelávania študentov (fyzické zdroje: knižnice, počítačové vybavenie + ľudská podpora: tútori, poradcovia, konzultanti)* kde študenti poukázali na nezaujím a nízke nároky učiteľov. (Verešová, Žilová, Vozár 2012, s. 64)
- (5.) Ak by sme naozaj vnímali prípravu učiteľa výtvarného umenia z perspektívy „tvoriť a pomáhať tvoriť iným“ bolo by dobré prehodnotiť prístup k vysokoškolskej príprave učiteľa. Prípravu pre „tvoriť“, bakalársky stupeň, postaví do roviny prípravy umeleckej školy (AKU, VŠMU, VŠVU) aj s rozšírenou časovou dotáciou (štvorročné štúdium). Prípravu pre „pomáhať tvoriť“, magisterky stupeň, zamerá na pedagogickú prípravu, odborovú didaktiku a učiteľskú prax. Kompatibilita Bc stupňov by zvýšila možnosti mobility študentov a aj zmenu zamerania štúdia v Mgr stupni.
- (6.) Časová dotácia dejín umenia a úvodu do výtvarnej kultúry na KVTE UKF Nitra pre bakalársky stupeň 6+6 (prednášky + semináre), dotácia pre praktické predmety je 36 vyučovacích hodín vrátane minima povinne voliteľných a k tomu ešte prirátame 5 dnový kurz kresby a maľby v prírode. V rámci povinne voliteľných predmetov nie je žiadny teoretický predmet. Problém nie je len v časovej dotácii ale aj v zastúpení, počte, teoretikov a praktikov na katedre.
- (7.) Slabou stránkou PF UKF v Nitre v oblasti *Dostupnosti študijných zdrojov na podporu vzdelávania študentov (fyzické zdroje: knižnice, počítačové vybavenie + ľudská podpora: tútori, poradcovia, konzultanti)* je nedostatočná dostupnosť učebných zdrojov a podporných mechanizmov ako aj nedostatočné vybavenie univerzitnej knižnice. (Verešová, Žilová, Vozár 2012, s. 64)

Literatúra:

- BRUNOVSKÝ, D. 2013. Priestor, jeho vnímanie a zobrazovanie. In *Kreatívne vzdelávanie* [online] 1.vyd. Zohor : Virvar, 2013. 661 s. ISBN 978-80-970513-5-8. Dostupné na: www.kreativnevzdelavanie.sk (11.2.2014)
- ČARNÝ, L. 1995. *Putrefactio est omnium rerum mater*. (Hnitie je matkou všetkých vecí) 1995, procesuálna plastika, papierové odliatky charakterovej hlavy F.X.Messerschmidta v postupnom rozpade/ Zbieka GMB. Dostupné na: <http://www.ume-niezblizka.gmb.sk/sk/gallery/original/19/about> (25.2.2014)
- DYTRTOVÁ, K. 2010. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí n.L.: Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem, 2010. 230 s. ISBN 978-80-7414-250-5
- DYTRTOVÁ, K., RAUDENSKÝ, M. 2013. Podobné není významově shodné. In *Kreatívne vzdelávanie* [online]. 1.vyd. Zohor : Virvar, 2013. 661 s. ISBN 978-80-970513-5-8. Dostupné na: www.kreativnevzdelavanie.sk (11.2.2014)
- FILA, R. 1998. Výtvarná výchova v entropickom čase. In zborník Úloha výtvarnej výchovy v príprave učiteľa na 1. Stupni ZŠ. (s. 12- 16) Banská Bystrica : PF UMB BB, MC BB 1998 ISBN 80-8055-117-0
- FILIT – Otvorená filozofická encyklopédia. verzia 4.1 [online] Dostupné na: <http://ii.fmph.uniba.sk/~flit/fil/fil.html> (10.2.2014)
- FLUSSER, V. 2002. *Komunikológia*. Preklad Alena Münzová. Bratislava : Media Institute, 2002. 253 s. ISBN 80-968770-0-3

- KIERKEGAARD, S. 2006. *Opakování*. Praha : Vyšehrad 2006 ISBN 80-7021-833-9
- LEVITT, S.D., DUBNER, S.J. 2011. *SperFreakonomics*. Preklad Zuzana Palátová, Pavol Palát. Bratislava : Premedia Group 2011 ISBN 978-80-970661-3-0
- MISTRÍK, E. 2013. *Viete, že vaše deti vychovávajú nekvalifikovaní učitelia?* [online] Blog.sme.sk Dostupné na: <http://mistrik.blog.sme.sk/c/342266/Viete-ze-vase-deti-vychovavaju-nekvalifikovani-ucitelia.html> (17.2.2014)
- NIETZSCHE, F. 2004. *Ranní červánky*. Preklad Věra Koubová. Praha : Aurora 2004 ISBN 80-7299-077-221
- VEREŠOVÁ, M., ŽILOVÁ, R., VOZÁR, L. 2012. *Kvalita vzdelávania na UKF v Nitre: monitoring a vyhodnotenie implementácie európskych noriem a smerníc (ESG)*. UKF v Nitre : Nitra 2012 ISBN 978-80-558-0175-9. [online] Dostupné na: https://www.ukf.sk/dokumenty/KvalitaIntranet/vzdelavanie/KVALITA_VZDEL_UKF_2012.pdf (9.2.2014)
- SHAKESPEARE, W. 1994. *Hamlet*. Preklad Jozef Kot. Bratislava : HEVI 1994, ISBN 80- 85518 – 41 – 4 [online] Dostupné na: <http://www.ssag.sk/SSAG%20study/SJL/William%20Shakespeare%20Hamlet.pdf> (10.2.2014)
- SLAVÍK, J., DYTRTOVÁ, K., LUKAVSKÝ, J. 2009. Vidieť, tvořit a vědet, aneb jak se dělá význam.ve výtvarné výchově. In *Výtvarná výchova*. 2009 roč. 49 č.1 s.11-17 ISSN 1210 – 3691
- SLAVÍK, J. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění*. I.díl. Praha : PF UK 2001 ISBN 80- 7290-066-8
- ŠVP -Štátny vzdelávací program, *Výtvarná výchova, príloha ISCED 2*, Bratislava 2009 [online] Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/vytvarna_vychova_isced2.pdf (25.2.2014)
- VANČÁT, J. 2000. *Tvorba vizuálního zobrazení*. Praha : Univerzita Karlova, 2000. 168 s. ISBN 80-7184-975-8.
- WELSCH, W. 1993. *Estetické myslenie*. Preklad Ladislav Kliczko. Bratislava : Archa 1993. ISBN 80-7115-063-0

Kontaktné údaje:

Mgr. Martin Kratochvil, PhD.

Katedra výtvarnej tvorby a výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

e-mail: mkratochvil@ukf.sk

INTERPRETÁCIA VÝTVARNÉHO DIELA

THE INTERPRETATION OF A WORK OF ART IN TEACHING

BARBORA OKASOVÁ

Abstrakt: Výtvarné umenie je komunikačným prostriedkom medzi umelcom a pozorovateľom, ktorá aktivizuje, kultivuje a napomáha k sebapoznávaniu samého seba a sveta vŕokol. Vedieť analyzovať a interpretovať umelecké dielo je základom pre porozumenie obsahu výtvarného diela a významu umeleckej tvorby. S autormi výtvarných diel rozoberáme ich vizuálne výstupy a analyzujeme formálnu stránku. Analýzu obsahu, interpretáciu umeleckého diela aplikujeme do školského prostredia. V závere príspevku reagujeme na výsledky žiackej tvorby z vyučovacieho procesu.

Abstract: Fine art is a means of communication between the artist and the observer, which activates, cultivates and promotes the self-understanding of yourself and the world around. Able to analyze and interpret a work of art is the basis for understanding the content of a work of art and the importance of artistic creation. The authors of works of art we analyze their visual outcomes and analyze the formal side. Content analysis, interpretation of a work of art applied to the school environment. In the end of the article responding to pupils' results in the formation of the learning process.

Kľúčové slová: interpretácia, umelecké dielo, komunikácia, obsah a význam výtvarného diela

Key words: interpretation, artwork, communications, content and meaning of art works

Vo výtvarnom umení sa pojem interpretácia chápe ako objasnenie obsahu umeleckého diela v určitých časových kontextoch. Intenciou interpretácie, teda istého vysvetlenia obsahu umeleckého diela je rozpoznať a pochopiť vizuálne voľby umelca, ktoré dosahuje pri vytváraní umeleckého diela. Analýzou umeleckého diela a vysvetľovaním významu obrazu, jeho jednotlivých častí sa dostávame k jeho lepšiemu, schopnejšiemu porozumeniu umeleckého predmetu v jeho celkovej podstate a významu kontextu. Interpretácia sa vo svojej podstate zaoberá aj formálnymi prvkami akými sú vizuálne objekty umeleckého diela. Interpretovať umelecké dielo je prekladanie vizuálneho pozorovania do písaného či hovoreného slova. Nezanedbateľným aspektom interpretácie nie je len samotné pozorovanie, ale aj cit pre postrehy, ktoré sú ukryté vo výtvarnom diele. Proces tvorby, skice a časový kontext napomáha uchopiť prvky umeleckého diela a tak zložiť celú analýzu výtvarného diela, interpretovať ho. Avšak ak ide o umelecké diela abstraktné, nezobrazujúce konkrétny predmet, priestor, ale sú zostavou farebných kompozícií, bodiek a línií, môže sa stať interpretácia diela oveľa zložitejšou úlohou ako interpretácia realistického diela. Interpretácia umeleckého diela, tlmočenie idey výtvarného diela nesúce myšlienky autora môže byť takým dôležitým aspektom, ktorý učí o umení. Už nejde len o realistické zobrazenie predmetov, osôb, alebo symbolov. **Je to individuálne a subjektívne vnímanie, ktoré predstiera viacero pohľadov zo zážitku z umeleckého diela. Aj tieto diela chcú byť pochopené a tlmočené ďalej, aj v nich sú ukryté pocity, symboly a myšlienky plné poznania.** „Za interpretáciu môže byť považovaný aj taký výsledný výstup, terminál interpretačného procesu, ktorým môže byť tak isto vnútorný model, pochopenie či porozumenie, podobne tak model exteriorizovaný, vonkajší, pričom táto exteriorizácia vnútorného modelu môže byť realizovaná telesným pohybom (tanečníka), alebo rečou (recitátora), písomnou formou.“ (Khol, 1989, s. 23) Ako hovorí Tropp (2002) potreba interpretácie ako forma získavania poznatkov a jej miesto vo výtvarnej výchove nemožno zásadne spochybniť. Avšak pedagogické otázky smerujú k výberu správnej metódy a jej aplikácie. Opisuje transformáciu zložiek vizuálneho jazyka umeleckého diela, ktoré dokážu pôsobiť na pocity človeka, čo je dôkazom istej formy signalizácie, že sa možno vyjadriť pomocou vizuálnych prvkov do hovoreného slova. Na druhej strane pojem interpretácie je vo svojej podstate uvádzanie existencie umeleckého predmetu a ak je umelecký predmet prijímaný vo všeobecnosti je uvádzaný v istom svetle. Interpretácia, na rozdiel od chápania, znamená vedomý pocit neistoty v tom, že nie je doposiaľ známe akým spôsobom by sa malo dielo vykladať. Interpretácia závisí od nadobudnutých skúseností a zručností pozorovateľa, teoretických a technických schopností, ale aj od toho, že všetko zobrazené, či ide o realistický prejav, alebo abstraktný prejav, človek pozná. V tomto prípade nám ide o definovanie interpretácie z iného pohľadu. Ak dokážeme opísať a vysvetliť istý jav, predmet, alebo dielo, je zrejme, že došlo k poznaniu, rozpoznaní predmetu či javu. Ide nám teda o vzťah medzi predmetom poznávaným a človekom, teda poznávajúcim. Opisujeme následný akt interpretácie ako duševný jav, ktorý sa odohráva v človeku- tvorcovi a tento sprostredkúva prostredníctvom výslednej formy výtvarného diela. Lesák (2013) hovorí o problematike vnímania a zobrazenia a tiež o probléme medzi videným a vedomým. Ako príklad uvádza videný obraz prispôbený do istého priestoru a doplnením toho, čo poznáme, ale sa domnievame, čo v pôvodne videnom priestore nebolo zobrazené. Lesák túto problematiku, medzi vnímaným a zobrazovaným, medzi videným a vedomým, nazýva týmto tvrdením: „**Malujem len to, čo vidím. Vidím len to, čo viem.**“ (Lesák, 2013, s. 15) Vnímanie prebieha pomocou zmyslových orgánov, čím sa domnievame, že nie len videné, ale aj poznané si môžeme prisvojiť v situácii, kedy môže byť zobrazený obraz bez videných informácií. Na základe vyššie uvedeného si dovoľujeme konštatovať, že interpretácia umeleckého diela je verbálne vyjadrenie a vysvetlenie obsahu umeleckého diela. Na to, aby mohlo byť výtvarné dielo pretlmočené do hovoreného slova je potrebná analýza obsahových prvkov v danom umeleckom diele. Transponovať obsahové prvky výtvarného diela pomáha lepšiemu a jasnejšiemu pochopeniu významu umeleckého diela. Interpretáciu možno uskutočniť na základe jej formálnych vizuálnych prvkov. Nemenej dôležitým aspektom pri dekódovaní umeleckého diela je historický kontext. Myslíme si, že ak poznáme históriu okolo zobrazovaného subjektu, alebo aspoň jej súvisiacu časť je možné ľahšie pochopiť význam umeleckého diela. Nezabúdame ani na cit, ktorý je dôležitý pri samotnom pozorovaní, nezanedbateľný je aj vzťah medzi dielom a pozorovateľom. Niektoré výtvarné diela nám jednoducho priľnú k srdcu, pretože sme v nich našli prvok, jav, ktorý dokážeme transponovať a preto sa stáva pre nás čitateľným, jasným, nesúcim zašifrovanú správu, ktorú sme objavili. Vedieť prečítať umelecké dielo, jeho znaky, syntetizovať a analyzovať jeho význam spočíva v schopnostiach, zručnostiach a teoretických vedomostiach pozorovateľa. Niektoré umelecké diela si vyžadujú značnú zručnosť pri jeho vysvetlení významu a v neposlednom rade nemôžeme nespomenúť osobnostnú stránku človeka. Aj táto ovplyvňuje interpretáciu, nakoľko jej škála porozumenia je široká. Umelecké dielo je prostriedkom dorozumievania sa medzi tvorcom a divákom. Interpretovať umelecké dielo napomáha zlepšovať učiteľnosť v oblasti umenia a následne porozumenia teórie umenia.

Význam a ciele interpretácie výtvarného diela

Porozumieť umeleckému dielu je dôležitým aspektom v živote človeka, žiaka. Porozumieť významu, výkladu tvorby umelca, ponoriť sa do jeho myšlienok je nevyhnutný spôsob kultivovať samého seba, rozvíjať svoju osobnosť a duševný život. Pozerať sa na nádherné dielo a tvrdiť, že práve toto dielo úžasná tvorba je opodstatnené, ale vedieť interpretovať umelecké dielo znamená **zastaviť čas, svet okolo, vstúpiť do sveta tvorcu a začať načúvať tok myšlienok výtvarníka**. V umení nejde len o emocionálny zážitok, ale predovšetkým o porozumenie a kultiváciu človeka. Porozumenie artefaktu či umeleckému dielu zvyšuje záujem o umenie, dejiny umenia, tvorivosť a schopnosť analyzovať dekodovať myšlienky autorov výtvarných diel. Ako hovorí Barrett (2002) zodpovedná interpretácia prezentuje diela v celej svojej kráse, predstavuje veľkú časť o svojom charaktere, popiera jeho slabšiu časť. Výklady sú argumenty. Výklady sú presvedčivé. Stotožňujeme sa s názorom Barretta, že umelecké dielo, ktoré je interpretované **otvára dvere rozumu a srdcu vo svojej komplexnosti**. Porozumenie a cit, ktorý v človeku zobúdzajú je večným. Prehľbuje záujem o umenie v živote človeka, žiaka, prebúdzajú túžbu rozumieť obsahu a symbolom zašifrovaných v obraze. „Môžeme považovať to, čo umelec robí, za sebestačnú činnosť, ktorou je záhadne obdarovaný zhora, nehovoriac o iných ľudských zručnostiach. Sme si vedomí vznešeného zmyslu vidieť, ktorý vedie k vytvoreniu veľkého umenia ako následok pokory a aktivity očí v každodennom živote. Rovnako tak ako prozaické vyhľadávanie informácií je aj umelecký akt, pretože znamená dávať a nájsť tvar, zmysel umelcovho počatia, je to nástroj života. Rafinovaný spôsob kto sme a kým sme.“ (Arnheim, 1974, s.5) Arnheimove tvrdenie svedčí o tom, že interpretáciou človek získava informácie o tom, kto sme, kým sme a aký je zmysel života človeka. Interpretácia umeleckého diela je ako metafora v hovorenom slove. Nevyjadruje sa priamočiaro, ale v jemných hádankách, spôsob tohto vyjadrenia je vznešený a hlbokomyselný. Tak ako aj význam a dôležitosť výtvarného diela. Tropp (2002) hovorí, že „*cieľom interpretácie je uľahčenie a rozšírenie vnímania, formuje a prehľbuje bázu recepcných aktivít poznávacej cesty k výtvarnému dielu. Rešpektuje dostatok priestoru a podnetov na individuálny výklad a výpoveď, pretože akceptuje a dokonca predpokladá subjektívne pochopenie.*“ (Tropp, 2002, s. 50) Cieľom interpretácie je pochopiť, povedať viac o zámere umelca po obsahovej a významovej stránke výtvarného produktu. Ak je vizuálny prejav umelca interpretovaný môže sa stať pre mnohých pozorovateľov viac poučným, informatívnym a presvedčivým, čo môže viesť k väčšiemu záujmu divákov, pozorovateľov, žiakov, študentov, ľudí vo všeobecnosti, k umeniu. Dekódovaním obsahovej stránky obrazu sa približujeme k vizuálne zobrazenému názoru umelca. Samozrejme, stretávame s názormi, kedy umelci častokrát opisujú, že zámer zobraziť niečo dané, premyslené ani nemali. Jednoducho to vyplýva z ich „ja“. „*Dobrá interpretácia sa dokáže pozerať pred seba a pokračovať na vlastnú päsť.*“ (Barrett, 2011, s. 79) Na základe interpretácie, interpretovaného diela môže pozorovateľ nadobudnúť informáciu o výtvarnom diele, ktoré dokáže ďalej sám zužitkovať a na tomto základe stavať teórie a domnienky o výtvarnom diele. Avšak dôležitým aspektom je porozumenie, i najmenšia informácia, ktorú divák zachytí a dokáže sprostredkovať pre svoje ďalšie pozorovania a tak sa učí porozumieť výtvarnému umeniu, hľadať v ňom zašifrovanú správu. Aj zdanlivá banálna, nenaznačujúca kompozícia farebných plôch naznačuje istú autorovu myšlienku, ktorú zachytil znenazdajky, alebo zámerne, dôležité je však pomyslieť na to, že autor zachytil svoj pocit či už vedome, či nevedome. V jeho tvorbe sa nachádzajú výjavy z jeho duševného sveta, sú to autorove výpovede o svete vôkol neho a týmto poskytuje správu o ňom a svete vo vnútri tohto diania. Myslíme si, že interpretácia výtvarného diela vyjadruje svedectvo o zobrazenom diele, napomáha pozorovateľovi lepšie pochopiť výtvarné umenie, umelcove výpovede, vnímať svet vôkol seba, vnímať náznaky dnešnej zahltenej spoločnosti, poznávať samého seba, vytvárať väzby a kontexty medzi umením a spoločnosťou. Myslíme si, že interpretácia výtvarného diela napomáha uspokojovať vizuálne, citové a duševné zmysly človeka. Interpretácia umeleckého diela pozorovateľa nielen uspokojuje, ale aj usmerňuje kritické vnímanie človeka. Interpretovať umelecké dielo znamená objaviť význam skrytej myšlienky, ktorá „niečo“ znamená, je významným prvkom pozorovateľa, ktorého prebúdzajú, nenecháva ho ľahostajným a tým má možnosť počuť ideu vizuálnej tvorby. Pozorovateľ má možnosť ich vidieť, cítiť a premýšľať nad skutočnosťou, ktorá spája svet umenia a vnímania diváka. Poznaním, porozumením sa prehľbuje vzťah pozorovateľa, diváka, či žiaka k umeniu, otvára sa cesta poznania, vyjadrenia vizuálnym jazykom.

Barrett (2002) hovorí o dôležitosti poznania historicko-kultúrneho kontextu pre ľahšie a jasnejšie pochopenie zobrazeného výjavu. Myslíme si, že poznaním historicko- kultúrnych a spoločenských postojov pozorovateľ odhaľuje a poznáva i svoje názory a postoje na kultúru, históriu a spoločnosť. Jedincovi sa tak otvára široká cesta poznania ku svojim pohľadom na život a spoločnosť. Neformálnym spôsobom smeruje a nabáda k plnohodnotnému životu nachádzajúci vzťah k významným hodnotám. „*Podmienkou výtvarnej aktivity nemusí byť úplné vcítanie a stotožnenie sa s koncepciou diela, pretože na základe paralelnej kontemplácie recipient môže zaujať stanovisko rozjímania a meditácie, ktoré sa mali prejavovať ako duševná, psychická dispozícia a tvorivá schopnosť. Individuálna modifikácia, praktické poznanie, zažitie postupov a metód, ktorými sa realizuje interpretácia a parafráza, sú jedným z najlepších spôsobov porozumenia nielen výsledku umeleckého prejavu, ale aj procesu jeho vzniku.*“ (Tropp, 2002, s. 50) Podotýkame, že ak sa pozorovateľ stotožní s koncepciou výtvarného diela je veľká pravdepodobnosť, že s jeho nadšením a zaujatím dielom môže rásť výtvarná aktivita od výšky stotožnenia sa s obsahom a formou diela. Tropp (2002) hovorí o hodnotách procesu výtvarnej interpretácie, ktorá určuje:

- Reflexívnosť, procesualnosť a manipulatívnosť,
- Vytváranie očakávaní a ich naplnenie,
- Citová zainteresovanosť a zážitok,
- Rozvíjanie vizuálnej pamäti a predstavivosti,
- Autenticnosť výtvarnej výpovede,
- Prelínanie vizuálneho a haptického princípu,
- Odhaľovanie a inovácia vizuálnych štruktúr,
- Spĺvanie recepcie a výtvarnej tvorivosti,
- Konfrontácia výtvarného diela a vlastnej práce
- Možnosť verbálnej interpretácie v nadväznosti na interpretáciu vizuálnu

Domnievame sa, že interpretácia napomáha porozumeniu významu výtvarného diela, naplňuje pozorovateľa silnými emóciami a zážitkami, učí ho spájať historické udalosti na časovej osi, interpretáciou si prehľbuje pamäť a rozširuje vedomosti. Interpretáciou sa prehľbujú vedomosti aj z iných vedeckých a historických oblastí, ktoré môže žiak využívať v iných predme-

toch. Interpretáciou, analýzou výtvarného diela si recipient vytvára návyky k analýze obrazu a dekodovaniu jeho významu, vytvára hodnoty pre život, ktoré sú mu predostierané v rôznych časových intervaloch jednotlivých obrazov.

Výtvarné a výrazové prostriedky obrazu

Poznávanie obrazu z jeho obsahovej a významovej stránky je nevyhnutné pre jeho porozumenie. Sú prípady, kedy je človeku umožnené porozumieť dielam, a sú aj také, ktorých význam sa hľadá ťažšie. Zubaľ (1999) zdôrazňuje, že „niektorým dielam nemožno porozumieť bez predchádzajúcich súvislostí. Stále je totiž potrebné zdôrazňovať nutnú jednotu všetkých zložiek obrazu na dosiahnutie plnej účinnosti umeleckého diela. Je tým myslená hlavne jednota formy a obsahu, jednota umeleckého zámeru a prostriedky tejto realizácie (priestor, objem, hmota, čiara, farba, svetlo, plocha, tvar, perspektíva, kompozícia, rukopis).“ (Zubaľ, 1999, s. 82)

Semiotika je dôležitá disciplína pre hľadanie a uvedomovanie si spojitostí s realitou, s predmetmi a znakmi, ktoré majú svoje funkcie a významy bez ohľadu interpretácie. Reálne predmety, značky, alebo subjekty v bežnom živote majú svoju skutočnosť, realitu, ktorá nabáda v uvedomovaní si skutočnosti ku ktorej smeruje. Štúdium semiotiky môže napomôcť s uvedomovaním si konštrukcie voči predmetom a ich súvislostiam, pretože obsah je obsiahnutý vo svete, v nás samotných. Významy tvoríme pomocou komplexnej súhry šifier, ktoré denne dekodujeme. Uvedomovaním si kódov a šifier sa nielen posilňuje vedomie človeka spracovávať týmto spôsobom informácie. Konzumný, reklamný svet rozpráva svoju filozofiu pomocou vizuálnych kódov, do ktorých sú vtlačené myšlienky nesúce posolstvá spoločnstiev.

Občas máme pocit, že umením je už povyšovaný akýkoľvek nedostojný predmet umiestňovaný do výstavných siení. Dnes sú umením predmety bežného života, odpadové predmety a ešte také, ktoré sú lascívne. Topíme sa v teóriách a pravdách o tom, čo je to umenie, kedy sa stáva z artefaktu umelecké dielo a kedy si môžeme výsostne dovoliť označiť výtvarné dielo umením. Zdá sa, že umenie je v dnešnej dobe neisté, hocijaký umelec – neumelec môže chytiť štetce do ruky a robiť umenie a my, ľudia, tomu veríme. Mali by sme byť ostražitejší, a vzdelanejší v tomto smere výtvarnej teórie, aby sme sa nenechali klamať od spomínaných teoretikov. Vedieť dielo analyzovať, interpretovať a pochopiť nám môže pomôcť pri jeho porozumení, dekodovaní myšlienky a tiež pri rozoznaní umeleckého diela, alebo kvalitného umenia od všetkých diferenciálnych umení. Analýzy diela sú povrchné, nevenujeme im pozornosť do hĺbky, rozhodujeme o nich priskoro, strácame sa v priestore objektov a zanedbávame naše zmysly. Arnheim (1974) hovorí o tejto problematike kedy **naše oči boli znížené na prosté nástroje, s ktorými sa identifikujeme, preto trpíme nedostatkom nápadov, ktoré môžu byť vyjadrené v obrazoch**. Sme neschopní objaviť zmysel toho, čo vidíme, sme stratení v prítomnosti objektov, ktoré majú zmysel. Diela majú zmysel na neriedené videnie a my hľadáme útočisko vo viac známom médiu, v slovách. Mali by sme prebudiť svoje zmysly, zobudiť ich z režimu spánku a snažiť sa porozumieť očami. Človek môže zobraziť všeobecné zostavy v konkrétnom diele, kde môže odrážať svoje dojmy, pocity či myšlienky, a vždy sa tematika diel bude týkať umelcovho momentálneho duševného rozpoloženia. Nebude zobrazovať to, čo už jestvuje, ale bude snažiť dávať nám odpovede svojho vnútra. Pozerať sa na umelecké dielo, na výtvarný artefakt, či umelcov produkt, je ako **na chvíľu zastaviť svet a prijať jeho myšlienky, náladu, a len tak dýchať jeho atmosféru**. Zubaľ (1999) pojednáva o tom, ako bolo umenie v dejinách vždy posudzované z hľadiska jednoty obsahu a formy, ktoré sa stotožňovali s jediným princípom, harmóniou. Vytvoriť dielo, ktoré spájala forma, obsah umenia a harmónia, to bolo cieľom klasickeho maliarstva. Ďalej hovorí, že toto napäté lipnutie na harmónii a celistvosti by nás pripravilo o možné jestvujúce diela, ktoré napriek tradícii a zákonom tieto princípy porušali. „Podľa Arnheima (1974) „*ak chce pozorovateľ porozumieť umeleckému dielu mal by nechať tieto diela hovoriť. Veľkým neúspechom pre diváka je skutočnosť, že ako ľudia sme sa naučili používať jazyk. Jazykom, slovným vyjadrením nemôžeme vyjadriť priamy zmyslový kontakt s realitou, slovo slúži len k pomenovaniu, neodkazuje na nič iné s porovnaním umeleckého diela. Keď sa rozum stretáva s intuíciou, ale rovnako, keď senzácia uvoľní uvažovanie. Tápanie v neurčitosti je viac produktívne než slepé dodržiavanie pravidiel.*“ (Arnheim, 1974, s.3-4) Súhlasíme s názorom, že slovo o sebe samom vyjadruje naozaj len to, čím je. Nič viac a nič menej. Na druhej strane výtvarné dielo poskytuje mnoho pohľadov pre jeho uchopenie, každý pozorovateľ v ňom môže nájsť viac či menej šifrovaných informácií. Nedokážeme predstaviť jednoznačnú metódu, alebo postup pri dekodovaní umeleckého diela, ale môžeme poskytnúť zopár rád ako symboly a iné formálne prvky môžeme premeniť na vnemy. Ľudia majú predsudky, vo všeobecnosti, ak bude isté výtvarné dielo interpretované, stratí svoj status prítomných vnemov, ktoré poskytuje divákovi. Týmto sa vnem vytráca a pozorovateľ sa pridrža len hovoreného slova, už nenechá vplývať umelecké dielo vo svojej podstate, ale snaží sa spájať významy, ktoré vidí a ktoré počul. Dobrá interpretácia umeleckého diela je tá, ktorá sa spája svojím významom s inými interpretáciami týkajúceho sa diela. Môže jestvovať množstvo vyslovených interpretácií, no pravdivé sú vo svojej zhode. **Interpretácia je intimita medzi tvorcom a dielom. Vkladá doňho všetku lásku, miluje sa s ním, pohráva sa.**

Po predložení princípov interpretácie pozorovateľ bude cítiť škálu farieb, tvarov, pohybov a tým sa bude stretávať s princípmi, akými možno dekodovať umelecké dielo. Je potrebné si zvoliť istý systém vo víre myšlienok a zákonitostí, aby sa dostal do stavu kedy je schopný vidieť vizuálnu skutočnosť.

„Môžeme považovať to, čo umelec robí, za sebačnú činnosť, ktorou je záhadne obdarovaný zhora, nehovoriac o iných ľudských zručnostiach. Sme si vedomí vznešeného zmyslu vidieť, ktorý vedie k vytvoreniu veľkého umenia ako následok pokory a aktivity očí v každodennom živote. Rovnako tak ako prozaické vyhľadávanie informácií je aj umelecký akt, pretože znamená dávať a nájsť tvar, zmysel umelcovho počatia, je to nástroj života. Rafinovaný spôsob kto a kde sme.“ (Arnheim, 1974, s.5) Svet v sebe nosí veľkú súhru, nestalo sa to len bez príčiny, že isté predmety nesú svoje významy, výkladové slovníky, či slovníky symbolov, všetko je opodstatnené. Tým, že sme sa ako človečenstvo otupili len na slovné vyjadrenia je ťažko určiteľné poňatie reality v umeleckom svete. Avšak môžeme povedať, že umenie obsahuje isté pravdy, ktoré sa v ňom skrývajú. Výtvarné umenie je azda najmenej konkrétnou oblasťou vo svete, ktorá dokonale dokáže zmiasť pozorovateľa, ak nedokáže otvoriť všetky zmysly vnímajúc umelecké dielo. Chápať umelecké dielo je vyčerpávajúce a náročné, pretože jeho význam a úmysly umelca nie sú vždy jednoznačné. Častokrát sa stretávame s názormi výtvarníkov, že ich tvorba nie je vždy podložená teoretickým pozadím. Niekedy jednoducho majú chuť len tak nechať hovoriť za seba dušu. Tá pracuje za nich. Hoci je výtvarné dielo spracované na základe výpovede umelcovej duše, dokážeme analyzovať obsahovú stránku umeleckého diela. Ak ide o interpretáciu umeleckého diela, nedokážeme s určitosťou presne dekodovať jeho obsahovú a významovú stránku, ale exis-

tuje množstvo faktov a obsahových prvkov, ktoré dokážu napovedať divákovi o výpovedi umelca vzhľadom k umeleckému dielu. Ak chceme rozumieť umeleckému dielu je priam nutné pozeráť sa na dielo ako celok.

Arnheim hovorí (1974) že, je priam nutné pýtať sa sám seba na kompozíciu, tvary, sú ostré, oblé, farby, akú nesú náladu. Ak narazíme vo výtvarnom diele na predmet, učíme sa ako veľmi mu bol prikladaný význam zo strany umelca. Držíme sa štruktúry, rozpoznávame základné rysy a na nich závislé detaily. Držíme sa stále **jedného kľúča, témy**. Tú nikdy nepodceňujeme, nepodceňujeme ani kompozíciu, pretože tá drží naše myšlienky v komplexnosti. Všetko so všetkým súvisí. Je to v prirodzenosti človeka, že chce definovať to, čo vidí a pochopiť to, čo robí.

Pohľady štyroch slovenských umelcov na problematiku interpretácie, interpretácia autorských diel

Pohľady štyroch slovenských súčasných umelcov na interpretáciu sú vo všeobecnosti jednotné. Nepokladajú za prvotné interpretovať svoje výtvarné dielo, ani hlásať význam vizuálne zachytených myšlienok. Ohotne a sčítane rozprávajú o umení, interpretácii, pohľadoch na samotný problém interpretácie, ale aj na možnosti, ktoré interpretácia ponúka. Vysloviť, vyjadriť, napísať, akýmkoľvek spôsobom vypovedať nosnú myšlienku po významovej stránke diela považujú za problematické. Tým, že **pozorovateľ bude vnímateľom autorskej interpretácie, prichádza o možnosť dekódovať dielo sám, prichádzať na nové spojenia významu, nachádzať skryté významové vyjadrovacie prvky, ktoré možno ani neboli autorovým zámerom**. Ak pozorovateľovi autor diela zdelí myšlienku obrazu sústreďuje svoju predstavu len na konkrétny akt. Dovolíme si tvrdiť, že analýzou výtvarného diela umelca sa síce prezradí hlavná myšlienka, možno divák už nebude hľadať iné spojenia, pretože ho vypovedaná informácia uspokojí. Avšak vypovedaním vizuálnej výpovede umelca môžeme stimulovať porozumenie a poznanie u žiakov pri nasledujúcich dielach. Použité analyzované diela slúžia ako **pevná základňa k poznaniu**, porozumeniu a stimulu k vyhľadávaniu spojitostí a myšlienok v dielach, s ktorými prídu do styku počas života. **Interpretáciu výtvarného diela vnímame ako stavebný pilier, odrazový most pre umelecké myslenie, vnímanie, hľadanie súvislostí, poznanie sveta vókol, či samého seba.**

3.1.1 Igor Piačka²⁹

Dobry obraz by mal obsahovať zaujímavý námet, nie len vizuálnu atraktivitu, pokiaľ ide o vizuálnu skladbu, farbu, štruktúru, tému. Dobry obraz je taký, kedy má pozorovateľ pocit, že toto som už niekde videl, ale „**toto som už niekedy zažil**“. Dobry obraz môže jednoduchý, stačí trafiť kliniec na hlavičku. Pracuje s obrazmi, ktoré sa týkajú ľudskej emocionality, kde je rovnováha medzi racionalitou a emocionalitou.



Obr. č. 1 - Doba nežná, 2013,
akryl, ceruza na plátne, 200 x 150 cm



Obr. č. 2 - Kapryčos, 2012,
olej, akryl na plátne, 140 x 70 cm



Obr. č. 3 - Pomník nezlúčiteľnosti teórie
s praxou, 2014, olej, akryl na plátne, 200
x 150 cm

Ženská figúra prevláda po obsahovej stránke diela, nachádza sa vždy vo vzťahu k námetu a ten býva rôzny. Každý výtvarník má svoj okruh tém, ktoré vizuálne zobrazuje, prostredníctvom nich reaguje na inšpirácie, alebo iné uspokojivé či rušivé elementy. Kresba bola v jeho vizuálnom prejave vždy dominantnejšia ako farba, ale naopak farba je nositeľom emócií, ktoré sa často nachádzajú v jeho dielach. Farba je výrazom obdobia výtvarníka, farba je médium, prostriedkom, ktorá podporuje psychologický výraz, ktorý je možné dosiahnuť. Farba predstavuje vlastnosti autora ako je vitalita, energia...ktorú časť spektrálneho kruhu využíva, teplé tóny, alebo na druhej strane sú to farby meditatívne. V jeho dielach sa vyskytuje kontrastná farebnosť, často dve figúry z čoho jedna je realistická a druhá takmer abstraktná, ktorá je definovaná vzťahom k reálnej figúre. Dokonca aj svojou siluetou. V tejto štruktúre je farba a jej vibrácie, ktoré sú vrhané na plátno predstavuje život, vzruch a spôsob práce je veľmi rýchly. Dáva do spojitosti s reálnou figúrou do kontextu prácu s náhodou a výrazom.

Symbolom je farba, ako aj predmet vo výtvarnom diele. Jeden zo spôsobov je symbol ako predmet. Čím je symbol v spoločnosti a danej problematike zrejmejší, tým je aj dielo jasnejšie charakterizovateľné. Ďalej sú to symboly, využívané náhodou, spontánne, nie sú žiadne logá ideológií, alebo predmetov z histórie, ale majú svoju výpovednú symbolickú hodnotu. Zameriava sa na hľadanie archetypálnych situácií, hľadania a vyjadrenia pomocou symbolov závažnejšie základné témy života,

29 Záznam z audio nahrávky, osobný rozhovor

smrti a života, kolobeh života dotýkajúci sa zmyslov, komunikácia so svetom. V jeho dielach sa nachádza nepriamy symbol – dotyk, ktorý považuje na niečo magické, nadzemské. Nehovorí len o dotyku medzi mužom a ženou, ale opisuje aj dotyk medzi matkou a dieťaťom, vzdáva hold mužom a ich prístupu k dieťaťu prostredníctvom dotyku. Každý život je individuálny, avšak otázky okolo života bývajú podobné, výtvarníkom hľadané a snažiac sa odpovedať na výzvy okolo zložitých tém existencie človeka. Maľba má tú silu, aby poukazovala na rôzne témy života a spoločnosti.

Dielo „*Doba nežná*“ – po obsahovej stránke je muž zobrazený technikou drippingu, žena je vykreslená v bielej čistote, polo-náznak drapérie, polo-zahalenie. Kopírovaním tvaru znásobuje plasticitu. Výraz obrazu je sústredený len na bozk a ich vzájomnú túžbu. Nič zbytočné. Spôsobom, akým sa objímajú, pripomínajú práve Klimtov Bozk. V prvom pláne je dôležitý výraz vzťahu dvoch ľudí, pretože súčasný človek môže prežívať rovnako intenzívne vzťahy ako kedysi. Hlavný význam diela poukazuje na ľudské prežívanie, náznak ľudskosti a ľudský emocionálny zážitok. V druhom pláne pripomína konštrukčnú skladbu a príbuzný námet Klimtov Bozk, čím vzdáva hold Gustávovi Klimtovi. V jeho pôvodnom je založený na spracovaní dekoratívneho pôsobenia zlatej farby, dekoratívnych prvkov a figúr, ktoré sú inšpirované jeho žiakom Egonom Schielem.

V pôvodnom diele nastáva kontrast medzi barokovou nádherou a zlatého dekóru ako symbol moci, bohatstva. Pri interpretácii známych výtvarných diel je dôležitý prvok aktualizácie, je to hra s pojmi, hra so zmyslom známeho obrazu, ktorý je svojím spôsobom interpretačne posunutý. Dôležitým aspektom je pozorovanie stavby a krásy ľudského tela, alebo iných aspektov, ktoré sú premenné.

Dielo „*Kapryčos*“ – je jemný vtipný ironický obraz vyjadrujúci po obsahovej stránke polonahú ženu, ktorá je komponovaná vo väčšej ploche obrazu s mužom ukotveného v spodnej časti. Myšlienkou zachytáva čas Vianoc, preto je muž transformovaný z ľudskej podoby určitými partiami na kapra, čo je odvodené od názvu. Zo španielskeho slova „*caprichoso*“ **znamená v preklade rozmarňý**, avšak názov zostal poslovenčený, vďaka tematickej zhode. Kapor má na hlave zobrazenú korunku, maľujúci žene nechty, čím je ironizovaný, pretože hlavnou pointou je fakt, že kráľovnou je žena z obrazu. Zaujímavou myšlienkou je pohľad na mužov, že **skutočným pánom tvorstva nie sú muži, ale sú nimi ženy**.

Dielo „*Pomník nezlučiteľnosti teórie s praxou*“ – je reakciou na socialisticko-realistickú sochu výtvarníčky Viery Močinová, ktorú som transformoval svojimi myšlienkami do inej podoby. Po obsahovej stránke sú dominantou obrazu dve nasvietené figúry s mäkkým denným svetlom, obsahujúce modrasto-fialové tieň. Muž je opätovne riešený technikou drippingu, v abstraktnej, nevykreslenej podobe, v siluete. Technika drippingu je tvorená tak, že zdroj energie je nad ich hlavami, v mieste vykreslenia kosáku a kladiva. Ako poukazuje už sám názov na problematiku kontrastu medzi teóriou a praxou, kde neexistuje len socialistická teória ako jediná, ktorá nie je kompatibilná s teóriou a praxou. K vizuálne zobrazenému súsošiu boli pridané aj iné atribúty, členka sochy slobody a druhá figúra je nositeľom trňovej koruny. Hlavnou myšlienkou je svet slobodný v kontraste so svetom kresťanským, nesúcim bremeno.

3.1.2 Peter Pollág³⁰

Obraz, umelecké dielo nie je len ozdobou, alebo dekoráciou, ktoré je v súčasnosti splošťované spoločnosťou. Dnes sa už nepočíta s tým, že umenie nesie onoho viac ako len vizuálnu krásu. To, že výtvarné diela sú nositeľom istého významu je viac než len isté. Od nepamäti sa kódovali myšlienky do diel, čo bolo ich súčasťou, istou výpoveďou, bol to systém konštruovaný vedome. Výtvarné dielo predstavuje je v prenesenom význame **metaforu na notovú partitúru**, ktorej je nositeľom myšlienky, tajomstva a šifrovaného kódu. Interpretácia je snaha o vysvetlenie na daný subjekt. Mojou snahou, **okrem estetického zážitku je utvrdenie sa pozorovateľa v istej pravde, v otázkach, na ktoré hľadá odpoveď**. Nemusieť moralizovať, nemusieť poučať verbálne, možno len náznakom poukazať na problém, predostrieť ho...nemožno ho riešiť, ale poukázanie na drobný problém, náznak spôsobí to, že človek má možnosť zamyslieť sa. Interpretácia je v generálnom názore snaha o zakódovanie myšlienky do obsahu diela a mala by byť rozkódovaná pozorovateľom, aspoň z časti. Dokonca aj odkaz z dôb antiky sa dá dnes dekódovať, na to netreba žiadneho prekladateľa a v tomto vizuálnom vyjadrení vnímam to, pozitívne, že tieto odkazy sa dajú čítať aj vzhľadom k odlišným kultúram či jazykom.



Obr. č. 4 - Slávnosť v labyrinte, 2003, olej na plátne, 130 x 130 cm



Obr. č. 5 - Traja proroci, 2009, olej na plátne, 90 x 100 cm

Výtvarný jazyk je jednotný, je dôležité sa pozerieť na historický kontext výtvarného diela, ak nejde o dielo súčasné, ktorého kontext poznáme. Interpretácia nie je povrchnou záležitosťou, interpretáciou sa dotýkame všetkých fundamentálnych skutočností. Častokrát sa stretávam s názorom, že nemá zmysel interpretovať dielo. Interpretáciu vnímam ako veľmi dôležitú v živote individuality pre každodenné uvažovanie, rozvoj intelektu, rozvoj úvah o zmysle existencie človeka.

Interpretáciu umeleckého diela možno aplikovať rôznymi spôsobmi do vyučovacieho procesu. Je dôležité poznanie o tech-
30 Záznam z audio nahrávky, osobný rozhovor

nickej a technologickej spojitosti s emóciami, ktoré vyjadrujú farby, tvar, línia, kompozícia, geometrické riešenia obrazu, zámerné deformácie a charakter týchto subjektov. Línie dokážu vyjadrovať pokoj či agresiu, tak isto aj farby, tóniny, valéry vyjadrujú spôsob traktátu nanášania, autorovu náladu, jeho emocionálne rozpoloženie, ak tvorca vypovedal pravdivo. Spôsob **charakteru výtvarných vyjadrovacích prostriedkov prirovnávam ku grafológii**, rovnako ako sa dá analyzovať charakter človeka podľa písma, tak sa dá rozpoznať aj rukopis umelca.

Malba dokáže prezradiť o umelcovi veľa. Malba je o uvoľnení, ale aj ovládaní určitej energie. Ak je dobrý pozorovateľ, ktorý má dobré teoretické pozadie týchto aspektov, je predpoklad, že výtvarné dielo povýši svojim vnímaním na dielo nesúce myšlienku. Farby, ktoré dáva umelec do spojitosti, ktoré potláča a povyšuje...takouto cestou sa dá analyzovať dielo umelca, nemožno ho dekodovať absolútne, ale veľa subjektov v diele môže rozlúštiť. V samotnej podstate a význame. Ďalším vyjadrovacím prostriedkom je názov diela, ktorý takmer vždy súvisí s myšlienkou obsahu obrazu, či už priamo, alebo v prenesenom význame. Nie je to nevyhnutná informácia, ale nemožno ju ignorovať. Názov je akýmsi vodítkom pre smerovanie pozorovateľa obrazu. Ak je názov v príklade ironický, môže diváka nasmerovať práve týmto spôsobom, touto cestou môže pozorovateľ prísť na istú interpretáciu diela. Interpretácia je ako matematika, ktorá má svoje zákonitosti, ale ak je zvládnutá, je vhodné sa pri nej uvoľniť. Príkladmi z minulosti a opierať sa o konkrétne diela, zadávať úlohy, kde sa možno oprieť o existujúce vzory. **Na základe skúsenosti je možné začať si uvedomovať spojitosti v interpretácii a to je tá cesta, na ktorej už pozorovateľ – žiak kráča sám.**

Dielo „**Slávnosť v labyrinte**“ – znázorňuje uvažovanie o podobnosti a rozdielnosti kultúr, o ktorom hovorí čínske znakové písmo obsiahnuté vo veľkej miere na celej ploche obrazu. Po obsahovej stránke je v diele obsiahnutá bronzová pečiatka z múzea v Šanghaji, ktorá je zväčšená a prispôbena formátu diela. Pečiatka je prispôbena našincovi ako znak labyrintu, čo zohráva úlohu v ceste, ktorá nás spája a rozpája. Obraz je tvorený pre západoeurópskeho čitateľa, ale pozorovateľa všeobecne. Obsahuje slová ako slnko, mesiac, slovo, vzťahy, pohyb. Slnko predstavuje základný tvar objektu, spektrum, otvor a ústa predstavujú štvorec, ohraničenie a je jednoduché na rozlúštenie pre západoeurópskeho čitateľa. Od toho sú odvodené ďalšie znaky ako domov, vnútri, väzenie, a tiež aj zložitejšie znaky. Vtedy dochádza k tzv. nezrozumiteľnosti, čím je vyjadrená hlavná myšlienka diela, na to, aby sa **jednotlivé kultúry a ľudia, ktorí si nerozumejú, porozumeli**. Ak ľudia hovoria iným jazykom, musia mať tlmočníka. Vtedy je potrebné vysvetliť spôsob dohovárania sa, interpretácie. Dielo poukazuje na **porozumenie medzi ľuďmi, ktoré je dosiahnuteľné spoločnou jednoduchou formou komunikácie**. V Pekingu toto dielo dokázal pozorovateľ prečítať a vnímať význam poznaním použitých znakov a našinec vnímal labyrint ako taký. „**Ľudia hovorte so sebou.**“

Dielo „**Traja proroci**“ – znázorňuje politikum a uvažovanie o tolerancii v rôznych rovinách, v politickej, náboženskej, alebo ľudských vzťahoch. V obsahovej stránke obrazu sa nachádza náznak kupoly východného charakteru, pripomína židovskú, arabskú a byzantskú – ranokresťanskú kupolu, ktorá je ohraničená múrom, predstavujúci chrám. V náznaku na žltom pozitívnom poli hojnosti sa črtajú tri krídla v určitých štruktúrach. Krídla sú vyjadrené odlišnými maliarskymi formami znázorňujúc tri prúdy troch prorokov. Predstava krídiel nad jednou kupolou majú šancu **jestvovať v zhode a tolerancii**. Kupola je perforovaná v štýle klasického arabského, tureckého architektonického slohu. Vpúšťaním svetla svetlíkmi prechádza cestou kupoly čím sa zjednocuje myšlienka troch náboženských prúdov. Nevyklúčujú sa navzájom. Znaky na kupole charakterizujú jednotlivé prúdy krížom, polmesiacom a židovskou hviezdou. Na zemi pod nebeskou klenbou majú šancu a právo existovať ľudia s odlišnými názormi. **Aj s rôznymi názormi môžeme sedieť pri jednom stole a večerať spolu.**



Obr. č.6 - Hommage à Paolo Uccello et Markus Prachensky (La Battaglia di San Romano) 2012, olej na plátne, 160 x 400 cm, diptych

Dielo „**Pocta Paolo Uccello a Markus Prachensky (La Battaglia di San Romano)**“ – vyjadruje poctu dvom umelcom Paolovi Uccellovi a Markusovi Prachenskému. Dielo je poetickou parafrázou príbehov, ktorých sa dotýkal práve Paolo Uccello. Riešením sú vzťahové subjekty, rytierov, po obsahovej stránke predstavujú ľudské ruky držiace bojové nástroje, ktoré sú úzko späté s riešením perspektívy Paola Uccella. Ruka ako taká je zaujímavá časť ľudského tela, ktorá za pomoci hlavy dokáže vytvoriť niečo zlé a tak i dobré. Ruky svojimi gestami naznačujú jazdcov, rytierov v boji v pokoji, alebo v útoku. Zem, na ktorých rytieri bojujú nie je červená ako krv, ale je vyjadrená pozitívnou červenou s rímskym nápisom opisujúc pozitívny zážitok zo života. Nápis, epitaf bol získaný z kostola v Ríme, formou frotáže. Analýzou rímskeho textu pozorovateľ nachádza isté súvislosti medzi textom a obrazom. Hlavnou myšlienkou je **tolerancia a súboj názorov navzájom**.

3.1.3 Daniel Bidelnica³¹

Dobrý obraz by mal byť pozitívny a harmonický pre kladné prúdenie energetických síl. Harmónia sa dá dosahovať dvomi spôsobmi, pričom jeden možno dosiahnuť predmetom a prvkom, ktoré sú príbuzné, alebo radením prvkov protichodných. Využívaním komplemetárnych farieb možno dosahovať napätie, kontrast a v konečnom dôsledku i harmóniu. Všetky farby majú svoju výpovednú hodnotu, je dôležité akým spôsobom sa k sebe radia. Ako i v hudbe sa k sebe radia tóny, akordy sú skladaním dvoch troch, tónov, podobne to funguje i pri miešaní farieb. **Dobrý obraz je ako dobrá báseň, každý čitateľ si z nej môže vybrať to, čo dáva význam.** Farba, jej súvislosti, vzťahy medzi ňou sú nevyčerpatelne. Umenie sa vyvíja v dvoch rovinách, prvou je idea a druhou forma. Rovnaký obraz v inom časovom kontexte bude mať iný význam ako v období existencie diela kedy bol vytvorený. Vývoj v umení je opozitný vednému vývoju, ktorý sa stále zlepšuje a smeruje do jedného bodu, ktorý nemá konca.



Obr. č. 7 - Pod hladinou, 2013, aryl, 400 x 120 cm

Dielo „*Pod hladinou*“ – zobrazuje po obsahovej stránke figurálne prvky vo farebnej kompozícii, čím obraz dostal svoj rozsah a dej. Je vyjadrený na hranici konkrétneho a abstraktného. V symbolickej podobe sa prelínajú živé či neživé bytosti, morská panna a ďalšie štylizované stvorenia. V strede kompozície sa nachádza anjel strážny zobrazený so symbolom srdca je podporným prvkom emócií, ktorý bdie pod hladinou, je ochranným aspektom vodného sveta. Symboly parafrázujú obdiv a úctu k vodám, vďaka k možnosti nahliadnuť pod hladinu v rôznych častiach sveta, moriach a oceánoch. Podmorský svet, ktorý vie byť čarovný zobúdzá u pozorovateľa pozitívne pocity. Oslobodený od ťarchy rukopisu a sémantiky.

3.1.4 Marián Komáček³²

Dobrý obraz by mal obsahovať kompozíciu a farbu, nevytyčuje ako hlavný problém príbeh obrazu. Dôležitý prvok môže upútať a týmto dokáže pozorovateľ viac vnímať a všímať si aj ukryté šifrované správy v diele. Názov je dôležitý v spojení s obsahom a významom obrazu, ak samozrejme umelec vypovedal poctivo. Týmto spôsobom je vhodné, aby sa pozorovateľ zameriaval na diela, nie je dôležité rozkódovať všetky výtvarné prejavy umelca, ale tie, ktoré oslovujú na prvý pohľad, tie stoja za to, byť trpezlivými a vedieť sa zapozerať cez spleť symbolov a na konci skladby uvidieť, pocítiť myšlienku. Farba je veľmi dôležitým výrazovým prostriedkom, vyjadrujúcim emócie, pocity, je to pohľad do vnútra človeka, autora. Proces interpretácie, alebo aj realizácie diela je vhodné realizovať vo vyučovacom procese prostredníctvom názorných príkladov, ukážok autora. Návšteva v ateliéri, v tom čarovnom, magickom mieste môže podnietiť mnoho zvedavých hláv prostredníctvom prostredia, toho, čo všetko možno tvoriť pomocou vizuálneho vyjadrenia. Nie je produktívne tlačiť žiakov do vizuálneho vyjadrovania sa, existuje mnoho možností, avšak tento spôsob môže otvoriť množstvo malých duší, ktoré chcú prejsť svoj vnútorný svet bez slov.

Ukázať techniky, postupy a poukázať na voľnosť vo svojich emóciách, vytvoriť mantinely vo výtvarných technikách. Tieto princípy sú vhodným spôsobom na to, ako motivovať žiakov k umeniu, výtvarným postupom, novým médiám a taktiež interpretácii. Nebáť sa. Určiť zásady správneho využívania techník, výrazových prostriedkov predstavuje pevný základ pre tvorbu, ktorá je úzko spätá s interpretáciou. S malbou je ako s tancom, pri tanci sa nemožno hrbíť. Ak sú presne definované pravidlá kde zostáva priestor pre voľné vyjadrenia je to správny smer, ktorým sa možno uberať.

Dielo „*ny*“ – po významovej stránke vyjadruje situáciu 11. septembra 2001, kde sa po teroristickom útoku zrútili dvojčičky svetového obchodného centra. Po obsahovej stránke sa v diele nachádza stará počítačová platňa, ktorá pripomína svojím tvarom, zložením i farebnosťou Ground Zero, kde v jeho miestach zvonilo smutné ticho. V New Yorku som istý čas žil, pohľad z dvojčičiek si pamätám dodnes a aj pocit, ako sme sa kývali zo strany na stranu niekoľko metrov. Obsah diela „*ny*“ je osadený v starom ráme akoby pripomínal spomienky z minulosti. Farebná kompozícia, štruktúra, plochy červenej farby navodzujú atmosféru vtedajšej tragédie.



Obr. „ny“, 2011, akryl, 65 x 70 cm

Obr. „mmm“ 1999, akryl, 140 x 190 cm

31 Záznam z audio nahrávky, osobný rozhovor

32 Záznam z audio nahrávky, osobný rozhovor

Dielo „mmm“ – Po obsahovej stránke dielo zobrazuje spleť farebných roztrieštených plôch v sýtych studených tónoch, maľba je pastózna. V zlomkoch častí obrazu možno vidieť náznaky, črty a symbolické prvky troch žien. Symboly naznačujú na konkrétne znaky konkrétnych osôb. Obraz je čitateľný, jeho hlavný kód začína z ľavej strany, kde je umiestnený obraz v obraze zobrazujúci podobizeň Marilyn Monroe, ktorá ako prvá, bola spájaná s politickým svetom. Roztrhnutá grafika poukazuje na jej osud. Ďalšou figúrou črtajúcou sa v úzkom korzete je Madona, ktorá šokovala Ameriku. Treťou ženou je Monika Lewinsky s cigaretou v ruke pri malej lampičke, ktorá je nadsázkou k známej historickej udalosti. **Tri ženy, ktoré otriasli politickým svetom, svetom, v ktorom vládnu muži.**

Literatúra:

ARNHEIM, R. 1974. *Art and visual perception: A psychology of the Creative Eye*. United States of America: University of California Press, 1974. 508 s. ISBN 0-520-24383-8

ARNHEIM, R. 1969. *Visual thinking*. United States of America: University of California Press, 1969. 345 s. ISBN 0-520-01871-0

BARRETT, T. 2002. *Interpreting Art: Reflecting, Wondering, and Responding*. United States of America: McGraw – Hill Humanities. 192 s. ISBN 978-0767416481

BARRETT, T. 2011. *Why Is That Art?: Aesthetics and Criticism of Contemporary Art*. United States of America: Oxford university Press. 2011. 288 s. ISBN 978-0199758807

BARRETT, T. 2011. *Criticizing Art: Understanding the Contemporary*. United States of America: McGraw – Hill Humanities. 2011. 256 s. ISBN 978-0073379197

BARRETT, T. 2010. *Making Art: Form and Meaning*. United States of America: McGraw-Hill Humanities. 2010. 288s. ISBN 978-0072521788

BARRETT, T. 2007. *Talking About Student Art*. United States of America: Davis Pubns. 2007. 106 s. ISBN 978-0871923615

BARRETT, T. 2007. *Why Is That Art?: Aesthetics and Criticism of Contemporary Art*. United States of America: Oxford university Press. 2007. 272 s. ISBN 978-0195167429

ECO, U. 1995. *Interpretácia a nadinterpretácia*. Bratislava: Archa. 1995. 259 s.

GERO, Š. 1993. *Recepcia a interpretácia výtvarného diela*. Vysoká škola pedagogická v Nitre: Ústav jazykovej a literárnej komunikácie. 1993. 151 s.

GERO, Š. 2002. *Verbálna interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: Metodické centrum 2002. 64 s. ISBN 80-8041-410-6

GERO, Š., TROPP, S. *Interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. 2000. 164 s. ISBN 80-8055-426-9.

KHOL J. 1989. *Interpretace. Nástin teorie a praxe interpretací*. Praha: Academia. 1989.

KOMÁČEK M. 2013. *Grafika a maľba*. Bratislava: Virvar. 2013. 264 s. ISBN 978-80-85738-91-9

LAMAČ, M. 1989. *Myšlenky moderních malířů*. Praha: Odeon. 1989. 584 s.

LESÁK, F. 2013. „...vidím jen to, co vím“. Zlín: ARCHA. 2013. 201 s. ISBN 978-80-87545-15-7

PIAČKA, I. 2012. *Igor Piačka*. Martin: JAGA GROUP s. r. o. 2012. 375 s. ISBN 978-80-8076-102-8

ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS. 1998. ISBN 80-88778-73-5

TŘEŠTÍK, M. 2011. *Umění vnímat umění: guerilla writting about art*. Praha: Gasset. 2011. 228 s. ISBN 978-80-87079-15-7

ZHOŘ, I. 1967. *Hledání tvaru*. Praha: Mladá fronta. 1967.

ZUBAĽ, I. 1999. *Encyklopédia obrazu: Akor rozumieť obrazu*. Bratislava: Linea. 1999. 264 s. ISBN 80-968210-0-8

Kontaktné údaje:

Mgr. Barbora Okasová

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav umelecko-edukačných štúdií, Katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava 813 34

e-mail: barbora@okasova.com

MULTIMEDIÁLNA MAPA AKO SPÔSOB VÝTVARNÉHO VYJADRENIA

MULTIMEDIA MAP AS A WAY OF ARTISTIC EXPRESSION

MARTINA PAVLIKÁNOVÁ, DOMINIKA HORÁKOVÁ, JÁN TRIAŠKA

Abstrakt: Príspevok je zameraný na prehĺbenie obsahu vzdelávania výtvarných pedagógov v rámci využívania multimédií. Príspevok predstavuje projekty na tému „mapa“, ktorú poníma ako záznam, sieť, vzťah, pojivo z rôznych oblastí súčasného umenia a zároveň záznam tvorivého procesu využívania nových médií. Príspevok predstavuje projekty realizované v rámci grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií.

Abstract: The article is aimed at deepening the curriculum of art teachers in the use of multimedia. The article represents projects on the „map“. The map is understood as an alert, network, relationship, bond from various fields of contemporary art and the creative process while recording the use of new media. The article represents projects under the grant KEGA 026UK-4/2013 Art education in the world of contemporary art and new media.

Kľúčové slová: mapa, multimédia, nové médi, multimediálna mapa, výtvarné umenie, výtvarné vzdelávanie

Key words: map, multimedia, new media, multimedia map, visual arts, art education

Úvod

Od šesťdesiatich rokov dvadsiateho storočia ovplyvňuje našu spoločnosť rýchly vývoj výpočtových technológií, ktoré zasahujú všetky oblasti života. Sú determinantmi vývoja spoločenských, kultúrnych, ekonomických i politických aspektov spoločnosti.

Amarický teoretik nových médií Marshall McLuhan (2011) popísal vplyv nových elektronických komunikačných médií na osobný život jedinca i spoločenský život. Popísal vznik tzn. globálnej dediny. Jeho preslávaný výrok „The medium is the message“ (Médium je posolstvo) poukazuje na fakt, že média sú posolstvo, komunikačný prostriedok, ktorý ovplyvňuje náš každodenný život. Nové (digitálne) média ovplyvňujú naše vnímanie času, priestoru, ale aj spoločnosti. Nemôžeme poprieť, že žijeme v mediálnej, technologicky vyspelej spoločnosti, čo sa odzrkadľuje aj na narastajúcich požiadavkách na jednotlivca a požiadavkách na jeho vzdelanie.

V oblasti výtvarného vzdelávania je východiskom súčasné umenie a kultúra, ktorá je zahŕtená vizuálnymi obrazmi. Sociálnu, ekonomickú i kultúrnu oblasť ovplyvňujú nové technológie, fenomén nových médií. Ako popisuje Kúst (in Filipová – Rampley, 2007), nové média charakterizujú nový druh technokultúry a postmodernej spoločnosti, kde digitálna technológia radikálne pozmenila sféru výroby a konzumácie tovaru, ale rovnako ovplyvnila a transformovala komunikáciu a percepciu mediálnych odkazov. Z pohľadu umenia, a zároveň obsahu súčasnej výtvarnej výchovy, sa dnes jedná o hľadanie špecifík výtvarného jazyka nie len nových médií, ale aj nových definovaní tradičných umeleckých druhov, ktoré nové média transformujú. Príspevok sa zameriava na oblasť výtvarného umenia a umeleckej tvorby, ktorá využíva nové média v zmysle skúmania a objavovania nových teritórií a nových možností v umení a jeho prezentácii. Spojenie umenia a nových médií poukazuje na technologicky vyspelú informačnú spoločnosť. Tieto vznikajúce platformy zo vzťahu umenie a nové média sa musia odzrkadliť aj v obsahu a odbornej príprave výtvarných pedagógov. Jednu z možných ciest predstavuje realizovaný projekt v rámci grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií pod názvom „Multimediálna mapa“

Nové média

Nové média predstavujú v súčasnej spoločnosti základ vizuálnej kultúry. Sú jej produktom a sú súčasťou mnohých sociálnych, technologických, ekonomických, politických i kultúrnych zmien. Podľa Františka Kústa „digitálni technológovia a nová média ako nositeľé jsou tak ve vizuální kultuře transformovány z pozice tvůrce do pozice znovuoživitele zašlé tradice, kde technologie pouze poskytla prostředky ke znovuoživení produkce charakteristické pro tradiční formy vizuálního vzrušení – tedy vizuálních triků a k produkci úžasu a fascinace.“ (Kúst in Filipová – Rampley, ed., 2007, s.115). O súčasnej spoločnosti hovoríme ako o spoločnosti vizuálnej, kde skoro všetko dianie okolo nás sa odohráva v „obrazoch“ na „obrazovke“. Obrazy sa stali nedeliteľnou súčasťou nášho každodenného života. Ako uvádza Nicholas Mirzoeff (2009), fascinácia vizualitou, jej prejavmi a efektmi vytvorila „postmodernú kultúru“, ktorá je postmoderná, keď je „vizuálna“. Premenu súčasnej kultúry smerom k väčšiemu dôrazu na vizuálny materiál, ako uvádza Marta Filipová (Filipová – Rampley, ed., 2007), je spojovaný s informačným boomom a rozvojom informačných technológií. Ako uvádza ďalej, „v dnešní době záplavy informací dostávají vizuální vnemy přednost před textovými informacemi. Z důvodu větší přístupnosti i bezprostředností obrazového materiálu v populární formě preferují některá sdělení právě vizuální podobu“ (Filipová – Rampley, ed., 2007, s.14). Premena kultúry a spoločnosti sa tak deje pod vplyvom nových informačných technológií a nových médií. Tieto premeny sú viditeľné všadeprítomným vizuálnym materiálom. Spoločnosť sa nástupom nových médií posunula ďalej.

Multimediálne umenie

V slovníku kľúčových termínov výtvarného umenia je **multimediálna tvorba** (lat. *multum* mnoho, *medium* stred, prostriedok) definovaná ako „umelecké aktivity využívajúce na vytvorenie jedného celku výrazové prostriedky viacerých druhov umenia – výtvarného, divadla, filmu, hudby, tanca – a elektronické média“ (Geržová – Hrubaničová, 1998, s.71). **Multimediálne umenie** je umením, ktoré „se váže na digitální technologie a označuje propojení textu, počítačové animace, videosekvencí, statického obrazu a zvuku do komplexního tvaru, který se odvíjí před divákem na počítačovém monitoru či v podobě dataprojekce. Multimediální realizace jsou v naprosté většině interaktivní, takže diváci mohou ovlivňovat proces vzniku a finální podobu díla“ (Havlík, 2007, s.101). Multimediálnu tvorbu môžeme charakterizovať ako umeleckú tvorbu, pri ktorej dielo vzniká využitím rôznych umeleckých médií paralelne s využitím nových (digitálnych) médií.

Multimediálna mapa

Mapu v našom príspevku nechápeme ako záznam morfológických tvarov povrchov, ale ako spôsob záznamu siete, vzťahu či pojiva z rôznych oblastí súčasného umenia a zároveň záznam tvorivého procesu využívania nových (digitálnych) médií. Multimediálna mapa je chápaná ako najjednoduchší spôsob prepojenia, ako uvádzame vyššie, rôznych umeleckých médií využitím nových (digitálnych) médií.

Projekt „Multiimediálna mapa“ viedol k zamysleniu sa nad procesom „mechanickej“ či „automatickej“ manipulácie s obrazom pomocou nových (digitálnych) médií. „Mapa“ je ponímaná ako záznam, sieť, vzťah, poivo z rôznych oblastí súčasného umenia a zároveň záznam tvorivého procesu využívania nových médií. Pri práci s novými (digitálnymi) médiami je dôležité, či tvorivý proces práce s obrazom ovláda médium, napríklad počítač alebo je to výsledok našej tvorivej činnosti, kde médium (počítač) je len prostriedok na dosiahnutie žiadaného cieľa.

Cieľom projektu bolo:

- rozvíjať samostatný, kritický a tvorivý prístup k súčasnému umeniu a kultúre,
 - rozvíjať schopnosť používať rôzne typy médií, techník a postupov v procese komunikácie,
 - ukázať možnosti prepojenia umenia a nových (digitálnych) médií,
 - v tvorivej činnosti hľadať špecifiká výtvarného jazyka nie len nových (digitálnych) médií, ale aj nových definovaní tradičných umeleckých druhov, ktoré nové média transformujú,
 - prepojiť klasické a nové média a ich vzájomné ovplyvňovanie a posuny v procese tvorby.
5. Cieľom projektu „Multimediálna mapa“ pod názvom „Medzi obrazmi“ bolo vytvoriť interpretáciu vybraných výtvarných diel na platforme prepojenia klasických a nových médií v tvorivom procese. „Mapa“ je tu ponímaná ako poivo, vzťah medzi dvomi obrazmi klasického a súčasného umenia, ktorých interpretácia v tvorivom procese využíva klasické i nové média.

Študenti dostali za úlohu pomocou nových (digitálnych) médií interpretovať dve diela dvoch autorov. Vybrali sme diela dvoch autorov:



Horáková Dominika, *Klinicky testované*. (1998 – 1999). Majetok autorky (zverejnené so súhlasom autorky)

„Minimalistické, až klinicky čisté zátišia kozmetických prípravkov, oprostené od akýchkoľvek informácií. Názvy, značky, návody, dátumy spotreby... vybielením zmizli. Zostali len abstraktné tvary. Čistá fotogénia“ (Hanáková, 2012, s.85 – 88). V tejto práci reaguje autorka na problém reklamy, jej prejavu, ako aj sociologického dopadu. Objekty zbavila etikety, a teda statusu, ktorý so sebou značka a jej logá nesú. Zároveň tak prešla z často klamného prívlastku „Klinicky testované“, ktoré sa spája s čistotou a nezávadnosťou k pravej podstate tohto slovného spojenia a zátišie zbavila všetkých obsahových elementov až na čistú formu.



Milan Paštéka, *Zátišie s červenými jablkami* (1956), [online] [2014-01-10] Dostupná na: http://www.webumenia.sk/web/guest/detail/-/detail/id/SVK:GMB.A_1046/Jan%20Zrzav%C3%BD

Námety na diskusiu:

- Čo majú dané diela spoločné / čím sa odlišujú (z hľadiska média; po obsahovej stránke)?
- Prečo každý z autorov pre námet zvolil danú techniku?
- Myslíte si, že zátišie má svoje miesto aj v súčasnom výtvarnom umení?
- Prečo podľa vás autorka vymazala z predmetov etikety?
- Čo sa podľa vás snažia autori dielom povedať, reflektovať?

Návrh aktivít:

a. *Poskladaj si zátišie*. Prepojenie klasického a súčasného diela. Zátišie s červenými jablkami je zbavené od predmetov umiestnených na stole, misách a tanieri, a tak pripravené ako podklad pre vytvorenie vlastného zátišia. *Tieto predmety už netvorí jeden obraz, ale zastupujú seba jednotlivo*. K dispozícii je 12 predmetov, ktoré je možné akokoľvek umiestniť.

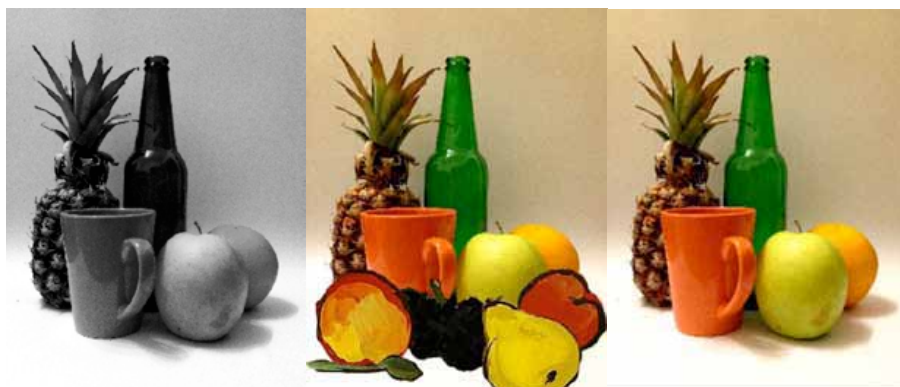


Medzi predmetmi z klasického diela Milana Paštéku sa nachádzajú aj 2 predmety zo súčasného diela Dominiky Horákovovej.

Tieto predmety môžu byť vystrihnuté a používať ich ako nálepky na pripravený podklad. Aktivita je realizovaná prostredníctvom interaktívnej tabule, kde sa vybrané predmety jednoducho premiestňujú pohybom prsta.



- b. *Odfot' si zátišie.* Rôznym umiestňovaním reálnych jabĺk, hrušiek, ovocia a iných predmetov si deti zvolia vlastnú kompozíciu, ktorú odfotia. S vytvorenou fotografiou môžu ďalej pracovať dvomi spôsobmi:
 - a. vkladaním ďalších predmetov vytvorených pre aktivitu č.1 do tejto fotografie,
 - b. alebo úpravou fotografie (jej farby, kontrastu a jas) v jednoduchom Foto editore.



Aktivity vytvorila študentka Alena Šofránková pod vedením Martiny Pavlíkánovej. Autorka pri aktivitách využila obe výtvarné diela, kde hľadala špecifiká výtvarného jazyka vo vzájomnom transformovaní klasických a nových (digitálnych) médií.

2. Multimediálna mapa

Situácia na poli súčasného umenia, jeho vnímania a vzdelávania je charakteristická obrovskou pluralitou, rôznorodosťou a sieťovitosťou. Od nástupu postmodernity sa umenie prestáva vyvíjať, respektíve nazerať lineárne, nevyvíja sa ako jednotlivé štýly a smery, ale ako umelecké počiny jednotlivých osobností, prípadne skupín. Strata majoritného postavenia malby a akademických foriem umenia a zrovnoprávnenie rôznych typov médií (akčné umenie, inštalácie, video, fotografia, net-art a pod.) nastolilo pluralitný systém štruktúry umenia a jeho hodnotenia. Umenie a kultúra sú hodnotené hlavne vizuálne, na základe definície obrazov, ktoré sú vo svojom ponímaní rovnoprávnymi. *Vizuálna kultúra nezávisí na samotných obrazoch, ale na modernej tendencii zobrazovať, či vizualizovať skutočnosť* (Mirzoeff, 2012) Je to tak aj v umeleckom prejavu žiakov a študentov, čoraz väčšia časť sa vie vyjadriť pomocou pripomínania určitých obrazov, ktoré sprostredkujú či už informáciu, alebo umelecký zážitok. Digitálne médiá, ktoré sú stále viac využívané v každodennom živote, prehľadujú šírenie a vnímanie vizuálnych informácií. Reálny čas a priestor stráca svoj pôvodný význam, keďže pomocou internetu môžeme navštíviť vybranú lokalitu kedykoľvek a vo veľmi krátkom čase. Frank Popper nazval prostredie internetu ako „postgeografický priestor“, priestor v ktorom nedominuje geografická lokalizácia, ale jej potrebná vybraná časť, ktorá je stredobodom nášho záujmu. Samozrejme táto lokalita sa môže množiť a multiplikovať. Dôležitým poznáním však je, že vizuálne informácie a obrazy sú navzájom prepojené a ďalej prezentované. Charakteristické pre tvorbu súčasného študenta je sieťovitosť - a to nelen pri tvorbe diel v digitálnom médiu. Ide o vzájomné prepájanie médií, ktoré často spája viaceré médiá v jednom diele a jeho prezentácii. Schopnosť umeleckého diela byť šírené a odvíjané, interaktívne prijaté so spätnou väzbou je pre súčasného autora takéhoto diela veľmi dôležité, ba priam nutné. Digitálne médiá v tomto procese zohrávajú dôležitú úlohu. Nie iba ako primárny nástroj na vytváranie nových diel, ale aj ako interpretačný prostriedok, prípadne medzičlánok v interpretácii a ďalšej apropiácii jednotlivých diel. Po odčítaní pohybovania sa študentov v prostredí vizuálnej reality, musíme prihliadať na ich prirodzené a „súčasné“ správanie v tomto prostredí. Suverénne narábanie s digitálnymi médiami po technickej stránke je vlastné aktuálnej mladej generácii, ktorá digitálne médiá považuje za prirodzenú súčasť ako komunikačnej, tak prezentačnej časti ich výpovede. Cieľom pedagogického procesu nie je naučiť študentov narábať s technikou digitálnych médií, ale prostredníctvom nich reinterpretovať dejinné, ale aj aktuálne vizuálne diela a informácie, aby boli schopní sa v nich orientovať a prezentovať ich aj neskôr vo svojej praxi.

Zadaním pre študentov pri výskume myslenia a prezentácie umeleckých projektov bola téma mapy, ktorá je svojím významom aj vizuálom relevantná k pojmom ako sú prepojenosť, sieťovitosť, spájanie a organizmus. Mapa bola východiskovým materiálom, na základe ktorého skupina študentov interpretovala individuálne a všeobecné, klasické a nové a textové a vizuálne. Projekty, ktoré študenti vytvorili pomocou kombinácie viacerých médií – malba, kresba, text, fotografia, digitálna manipulácia, street art, objekt, inštalácia, šperk) ukazuje schopnosť študentov reagovať na zadanú tému a posúvať jej významy či už naratívny a formálny, alebo aj obsahový posunom.

„Dnešná abstrakcia už nevychádza z mapy, duplikátu, zrkadla alebo pojmu. Simulácia už nevychádza z teritoria, referenčnej bytosti alebo podstaty. Je to výroba modelov reálneho bez originálu alebo skutočnosti: hyperrealista. Teritórium už nepredchádza vzniku mapy, a ani ju neprežije. Odtiaľ mapa predchádza teritóriu – nadradením simulakra – ktoré uskutočňuje teritórium.“ (Baudrillard, 1988)

Vytváranie „nových realít“, multiplikovaním a vrstvením výtvarných odkazov či vlastných výtvarných diel na základe princípu mapy, či na jej vizuálnej podobnosti, tieto prvky charakterizujú vytvorené diela, ktoré vznikli pri projekte Mapy. Na projekte sa zúčastnili študenti predmetov Multimediálny výtvarný projekt a Multimediálna tvorba Katedry výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulta Univerzity Komenského.

Od naratívneho videnia a hľadania vizuálnych špecifik pretváraných do individuálneho stvárnenia –ako v práci Dominiky Weissovej (obrázok č.1, č.2).

Autorka využila mapu ako tvarový základ, z ktorého „povyťahovala“ a pospájala detaily krajín a svetadielov, ktoré svojou líniou pretransformovala do nového, figurálneho motívu.

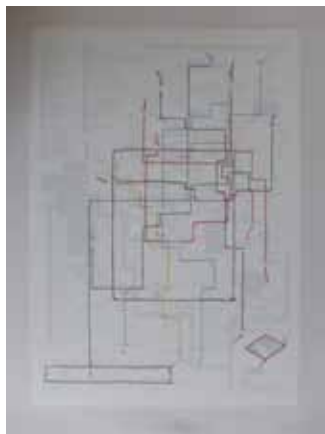


Obr.č.1



Obr.č.2

Opačným postupom postupného uberania vizuálnych informácií a abstrahovania sa zaoberala vo svojej práci Katarína Sabová (obrázok č.3, č.4). Mapy metra, ktoré jej slúžili ako podklad pretransformovala do jednoduchých línií, vyabstrahovala ich a na jednom z diel ich vyšila rôznofarebnými niťami, na inom použila strieborný podklad a pripínáčky. Mapy ostali vizuálne potlačené, ostala však sieť, spojivo, ktoré zaznamenáva fyzický či mentálny presun medzi jednotlivými stanoviskami autorky.



Obr.č.3



Obr. č.4

Subjektívnym pohľadom na videnie siete sa venovali Alexandra Hraňová a Katarína Fajnorová. Hraňová (obrázok č.5) používa sieť mapy ako základ pre svoje texty, ktoré opisujú jej dráhy pohybu a zároveň tok jej myšlienok. Používa iba monochromatickú podobu, čo vzdaluje jej dielo od pôvodného zobrazenia a posúva ho do minimalizovanej konceptuálnej polohy. Katarína Fajnorová (obrázok č.6), vo svojej práci vkladá fotografie ako konkrétnu pripomienku na miesta, ktoré navštívila, dopĺňa ju aj sieťou zbiehajúcou sa vo východiskovom bode. Digitálne fotografie začlenené do maľby sú autoportrétmi a zároveň projekciou spomienok na navštívené miesta a lokality. Autorka tak precovala s viacerými médiami, ktoré vrství na seba a pridáva dielu viac polôh na interpretáciu.



Obr.č.5



Obr.č.6

Podobu didaktickej hry stvárnili diela Kataríny Bordánovej a Barbory Janegovej. Bordánová (obrázok č.7), vo svojom stvárnení témy využíva náučnú polohu mapy, ktorá funguje ako základ pre hru hľadania. Vybrané katedrály a kostoly Európy umiest-

nila na magnety, ktoré je nutné vyhľadať na mape a vložiť do príslušného mesta. Po úspešnom vyskladaní mozaiky sa objaví druhý plán - skratka Univerzity Komenského, ktorej podkladom je aj lineárna kresba Komenského na pôvodnej mape. Janegová (obr.č.8), vytvorila z máp kinetický objekt, ktorý má viaceré možnosti otáčania kontinentov a vytvára tak miesto pre imaginárne presúvanie a susedstvo krajín, vrstvené v rôznych podobách.



Obr.č.7



Obr.č.8

Smerom k výtvarnej ilustrácii s voľnou väzbou na prostredie mapy reagovali študenti Matúš Agner (obr.č.9) a Martina Širáňová (obr.č.10). Agner vychádza z mapy iba pocitovo, práve zo spomínaného fenoménu siete, ktorý rozpracováva v subjektívnej malbe s motívom oka. Neustále sa vyskytujúca sieť frekventovaných spojení je umiestnená v centre zrakového a obrazového vnímania. Práca M. Širáňovej stvárňuje mapu voľným ilustračným spôsobom, pričom vytvára hravú simuláciu farebnej krajiny umiestnenú do viacerých plánov diela.



Obr.č.9



Obr.č.10

Na záver ukážok študentských prác na tému Mapy dve diela - Dušana Ďurišovej a Martiny Chudej. Dušana Ďurišová (obr.č.11) svoju prácu stvárnila bez použitia akéhokoľvek vizuálneho kontaktu s motívom mapy, jej dielo na mapu iba odkazuje, a aj to v prenesenom význame. Mentálna mapa, ktorej neoddeliteľnou súčasťou je MP3 prehrávač autorky je stelesnená do malého objektu, ktorý veľmi minimalistickým ponímaním spracováva kombináciu neustáleho toku hudby a svetla, ktoré predstavuje vonkajšie vnemy a informácie. Ďurišovej sa podarilo uchopiť danú tému a vychádzala z neobmedzenej škály možností použitia rôznych médií – posun od naratívneho vychádzania z mapy do konceptuálneho vyjadrenia je tu zrejmý. Martina Chudá (obr.č.12,13,14) taktiež svoje dielo vytvárala vo viacerých plánoch, aj keď fragmenty reálnej mapy sa v jej práci nachádzajú. Obrazovým hľadáním líni dvoch miest nájdené podobnosti pretvorila do zvieracích motívov, ktoré sú navzájom prepojené a spriaznené, čo na záver spolu posunula do iného média, vyšívaním farebnou niťou zdôraznila prepojenie medzi nimi. Čistá kresba pretransformovaná do „výšivky“ dostala tak podtón ironického odkazu a reakciu na kliše v zobrazovaní „ľudových múdrostí“ a ručných remesiel.



Obr.č.11



Obr.č.12



Obr.č.13



Obr.č.14

Záver

Cieľom príspevku bolo priblížiť teoretické vstupy k situácii súčasnej percepcie umenia a kultúry dnešného diváka a študenta zaoberajúceho sa výtvarným umením, taktiež priblíženie určitých metód využívania digitálnych médií k sprostredkovaniu umenia, ale aj tvorbe pomocou kombinácie viacerých médií. Záverom výskumu je fakt, že multimediálny prejav súčasnej generácie je prirodzeným vo vzťahu k súčasnej situácii na poli techniky aj umenia, dôležitým sa stáva správne uchopenie zodpovedajúcej témy a jej prezentácia, ktorej výrazne napomáhajú práve digitálne médiá, či už ako sprostredkovateľ a spojovník medzi klasickým a novým umením, alebo aj ako prostriedok na vlastné vyjadrenie autorov. Pomocou spájania viacerých médií je možný kreatívny edukatívny proces, ktorého výsledkom je zmysluplné oboznámenie sa s možnosťami a variantami narábania s už existujúcimi výtvarnými dielami, ale aj s tvorbou nových, originálnych výtvarných prác.

Literatúra:

BARNARD, M. Art, Design and Visual Culture. London : Macmillan, 1998, 214s. ISBN 13: 9780333675267.

BRYSON, N. – HOLLY, M. A. – MOXEY, K. (ed.). Visual Culture: Images and Interpretations. Hanover : Wesleyan University Press, 1991. ISBN 0819552607.

ČARNÁ, D. – GREGOROVÁ, L. Umelecká kartografia v strede Európy 1960-2011. Bratislava: Galéria mesta Bratislavy, Slovenská národná galéria, 2011. ISBN 978-80-89340-27-9

FLAŠAR, M. – HORÁKOVÁ, J. – MACEK, P. a kol. 2011. *Umění a nová média*. Brno : Mysarykova univerzita, 2011. 188 s. ISBN 978-80-210-5639-8.

FILIPOVÁ, M. - RAMPLEY, M. (eds.) Umění a nová média: obrazy-texty-interpretace. Vydání první. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister, 2007, 254 s., [32] s. obr. příl. ISBN 80-210-5639-8.

HANÁKOVÁ, P. 2012. *Delete*. Bratislava : Slovenská národná galéria, 2012. ISBN 978-80-8059-164-9.

HAVLÍK, V. 2007. Využití intermediálních postupů v animační praxi. In *Škola múzejní pedagogiky 6*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-18971-1. s. 87 – 119.

KESNER, L. (ed.). Vizualní teorie. Současné anglo-americké myšlení o výtvarných dílech. , Jinočany : H&H, 1997, 265 s. ISBN 80-86022-17-X.

KESNER, L. ml. Múzeum umění v digitální době: Vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti. Praha : Argo a Národní galérie, 2000. ISBN 8070351551 (NG), 8072032526 (Argo).

KŮST, F. Estetická role nových médií. In *Možnosti vizuálních studií: obrazy-texty-interpretace*. 1. vyd. Editor Marta Filipová, Matthew Rampley. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister, 2007, 254 s., [32] s. obr. příl. ISBN 978-80-

MCLUHAN, M. Jak rozumět médiím: extenze člověka. 2., rev. vyd. Překlad Miloš Calda. Praha: Mladá fronta, 2011, 399 s. ISBN 978-80-204-2409-9.

MIRZEOFF, N. An Introduction to Visual Culture. 2. Auflage. London : Routledge, 2009. ISBN 0-415-15876-1.

POPPER, F. From Technological to Virtual Art. Cambridge: The MIT Press, 2007. ISBN 9780262162302. S. 211.

RUSNÁKOVÁ, K. Rozšírené spôsoby diváckej recepcie digitálneho umenia. Banská Bystrica: Akadémia umení v Banskej Bystrici, 2011. ISBN 978-80-89078-92-9

VANČÁT, J. K pojetí a terminologii Výtvarného oboru. Metodický portál: Články [online]. 27.08.2006, [cit. 2011-08-18]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/843/K-POJETI-A-TERMINOLOGII-VYTVARNEHO-OBORU.html>>. ISSN 1802-4785.

ZABADAL, Lubomír, SATKOVÁ, Jana. Výtvarná výchova v elektronickom prostredí. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2008. 201 s. ISBN 978-80-8094-375-2.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Martina Pavlíkanová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav umelecko-edukačných štúdií, Katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava 813 34
e-mail: valachova@fedu.uniba.sk

Mgr. art. Dominika Horáková, Art.D.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav umelecko-edukačných štúdií, Katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava 813 34
e-mail: pavlikanova@fedu.uniba.sk

Mgr. art. Ján Triaška, ArtD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav umelecko-edukačných štúdií, Katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava 813 34
e-mail: hana.jakub@gmail.com

JE HUDOBNÉ UMENIE DEDIČNÉ?

IS MUSIC ART INHERITED?

JAROMÍRA PÚČIKOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá otázkou hudobného nadania, talentu a jeho objasnenia v zákonitostiach hudobného vývoja. Hudobné nadanie označuje ako štrukturálny jav, ktorý vzniká spolupôsobením radu hudobných schopností, ktoré na seba vzájomne pôsobia a vyvíjajú sa v procese výchovy a výučby.

Abstract: The article is concentrating on musical ability, talent and its clarification in context of music development.

Musical talent is identified as a structural phenomenon, which is created and developed by series of many musical abilities which are affecting each other and are growing in the process of learning and upbringing

Kľúčové slová: hudobné nadanie, hudba, učiteľ, dieťa, tvorivosť, výchovno-vzdelávací proces, hudobno-výchovný proces

Key words: musical talent, music, teacher, pupil, creativity, music-developmental process, heredity, art education process

Je hudobné umenie dedičné?

Rousseauovské „poznať dieťa, ktoré je nám zverené“, má stálu platnosť pre učiteľa hudobnej výchovy. Umožňuje mu rozvíjať tvorivé sily dieťaťa v podobe jeho vlastných hudobných prejavov, nevnučovať mu to, na čo nie je pripravené, podporiť ho v rozhodujúcich chvíľach a poznať jeho hudobné záujmy. Vystihnúť jeho hudobný vývoj, citlivo doň zasahovať a stále ho urýchľovať. To predpokladá poznať zákonitosti hudobného vývoja a jeho zložitú podmienenosť.

Všetci rodičia si želajú, aby mali nadané dieťa, ba dokonca mimoriadne nadané, aby mu raz jeho talent umožnil vyniknúť nad priemer. Lenže ako tento talent v dieťati objaviť? Táto otázka zamestnáva rodičov už od prvých rokov života dieťaťa. Očarení sledujú napr. svoju dvojročnú ratolesť ako sa rytmicky pohybuje do taktu. Žasnú nad maliarskou a výtvarnou zručnosťou svojho trebárs štvorročného potomka.

A tak sa pýtajú: „Je naše dieťa mimoriadne hudobne nadané? Znamená jeho maliarska a modelárska zručnosť, že sa má neskôr venovať umeleckému povolaniu? Nemali by sme teda urobiť niečo viac pre rozvíjanie jeho schopností, aby sme si neskôr nemuseli robiť výčitky, že sme premeškali niečo rozhodujúce?“

Všetky deti, ktoré prichádzajú na svet zdravé, majú už pri narodení širokú škálu dispozícií: všetky sú zvedavé na svet, na okolie, ktoré ich obklopuje, majú tvorivé schopnosti a túžia po vedomostiach. Avšak o mimoriadnom talente hovoríme až vtedy, keď niektoré z detí dosiahne neskôr také výkony, ktoré zjavne prevyšujú výkony dosiahnuté inými deťmi v rovnakých podmienkach. Otázkou nadania a jeho objasnenia sa zaoberajú vedci na celom svete. Aj keď je otázka hudobného talentu výslovne dokumentovaná monumentálnymi prácami skladateľov a vynikajúcimi interpretáciami výkonných umelcov, predsa len s ohľadom na súčasný vývoj vedy a techniky a v záujme najúčelnejšej výchovy práve hudobne talentovaných jednotlivcov, by som sa rada dotkla aspoň základných otázok. Predovšetkým o vysvetlenie pojmu talent, o stanovenie jeho znakov a o zdôraznenie podmienok, ktoré je potrebné poznať a rešpektovať v účelnej výchove hudobných talentov.

Pojem hudobného talentu nie je doposiaľ dostatočne a jednoznačne chápaný, definovaný a známy. Problém spočíva v tom, že je stále ešte ťažké z komplexu psychického diania oddeliť a izolovane skúmať práve jednu či druhú hudobnú vlastnosť. Hudobný vývoj jedinca prebieha vo vzájomnom spolupôsobení všetkých psychických zložiek duševného a rozumového vývoja. Názor, že schopnosti sa dedia po predkoch, že dieťa osudovo závisí vo svojom vývoji na zdedených rysoch a funkčných vlastnostiach svojich rodičov je mylný. Pri narodení si dieťa neprináša nič definitívne sformované, čo by vopred jednoznačne určovalo jeho ďalší vývoj na základe čoho by sa dalo predpokladať ako bude jeho vývoj prebiehať. Na druhej strane však nepredstavuje novonarodené dieťa tak plastický materiál, z ktorého by sa dalo ľubovoľne čokoľvek vytvoriť. Oba tieto názory sú do istej miery extrémny a sú rovnako nesprávne. Deti sa rodia s predpokladmi pre svoj ďalší vývoj. Od narodenia sú vybavené rôznymi vlohami. Rozdiely vo vlohách spočívajú predovšetkým vo vrodenných vlastnostiach nervovej sústavy a to v ich anatomicko-fyziologických zvláštnostiach. Vlohy sú podstatným výrazom vrodenného typu vyššej nervovej činnosti.

Úspešné vykonávanie nejakej činnosti nemôže zaistiť len jediná schopnosť. Existencia výborného hudobného sluchu ešte nie je zárukou, aby sa jeho majiteľ mohol stať dobrým hudobníkom. Úspech v nejakej činnosti závisí vždy na celom rade schopností. Spojenie viacerých schopností, ktoré človeku dávajú možnosť úspešného vykonávania nejakej činnosti, označujeme ako nadanie pre príslušnú činnosť. Pod pojmom hudobné nadanie sa podľa významu slova rozumie kvantitatívny a kvalitatívny rozvoj schopností, ktoré človeku umožňujú zaoberať sa rozličnými činnosťami. K hudobnému nadaniu patrí teda súbor psychických vlastností, ktoré tvoria predpoklady pre hudobnú činnosť. Pojem hudobného nadania nie je doposiaľ ujasnený a vyhranene vymedzený. Neujasnenosť je spôsobená hlavne tým, že nadanie spočíva na zvláštnostiach neuropsychickej organizácii. Preto definícia nadania má obmedzený a do istej miery problematický význam. Otázka štruktúry hudobného nadania bola v minulých desaťročiach právom stredom výskumov. Mnohí vedci sa pokúšali objasniť pojem hudobného nadania z najrozličnejších stránok alebo nachádzať kritériá existencie alebo neexistencie hudobného nadania. Spojenie schopností v nadanie sa však nesmie chápať ako jednoduché sčítanie. Ide o vzájomný dialektický vzťah.

Hudobné nadanie sa označuje ako štrukturálny jav, ktorý vzniká spolupôsobením radu hudobných schopností, ktoré na seba vzájomne pôsobia a vyvíjajú sa v procese výchovy a výučby. Vychádza z delenia hudobných schopností do troch skupín, ako sa časom v každodennej hudobnej praxi zaviedlo, a to: hudobný sluch, cit pre rytmus a hudobná pamäť.

V týchto troch skupinách hudobných schopností sú obsiahnuté mnohé jednotlivé schopnosti, napr. v pojme hudobného sluchu je rozlišovanie tónových výšok, sily a farby. V každodennej hudobnej praxi sa rozlišujú tri základné skupiny hudobných schopností, a to:

- tonálne cítenie – poukazuje na schopnosť vnímania intervalov a tónových intencií. Tonálne cítenie sa prejavuje správnym chápaním melódie. Chápanie tonality a rytmických pomerov tvorí základ emocionálnej citlivosti pre hudbu. V detstvom veku sa to prejavuje záľubou v hudbe a záujmom o ňu.
- schopnosť vytvárať sluchové predstavy. Táto schopnosť sa označuje ako reprodukčná stránka nadania. Spolu už so spomínanou prvou schopnosťou tvorí predpoklad pre harmonické počutie. Ďalším stupňom vývoja je potom „vnútorné

počutie“, ktoré tvorí jadro hudobnej pamäti a hudobných predstáv.

- rytmické cítenie (t.j. schopnosť aktívneho prežívania hudby a chápanie emocionálneho obsahu), sa v detskom veku prejavuje viac alebo menej presným reagovaním na hudobný obsah. Rytmika a emocionálne prežívanie sú podľa Teplova základným predpokladom pre to, aby sme mohli chápať emocionálny obsah hudby. Rozčlenenie hudobného nadania na tieto tri skupiny hudobných schopností prirodzene všetko nevyčerpáva, predsa však vystihuje jadro hudobného nadania.

Každá cieľavedomá činnosť sa dá vykonávať za rôznych podmienok najrozličnejšími postupmi, ktoré sú často veľmi málo podobné, avšak v konečnom dôsledku vedú k jednému výsledku. Do pojmu nadania sa zahrňujú všetky možné obmeny určitej činnosti, ktoré dávajú možnosť tieto obmeny využívať v praxi. V hudobnom nadaní ide o komplikované reflexné systémy, ich priebeh predstavuje zložitý proces, ktorý môže v každom jednotlivom prípade jednotlivo prebiehať. Napr. niektorí ľudia majú hudobnú pamäť pre melódiu, iní si zase melódiu ťažko zapamätávajú. Hudobné nadanie je mnohostranné, rôzne – zrejme jedna či druhá hudobná schopnosť prevláda alebo ustupuje do pozadia.

Hudobné nadanie je získaná pohotovosť k hudobnej činnosti vo všetkých možných obmenách. Byť hudobne nadaný znamená byť predovšetkým schopný prispôbiť sa rôznym podmienkam v odbore hudby.

Je nadanie podmienené dedičnosťou?

Táto otázka bola medzi vedcami po mnohé desaťročia predmetom prudkých sporov. Dlhú dobu sa pokladalo za prirodzené, že nadanie je dedičné. Potom vznikol protichodný smer, ktorý obhajoval rozhodujúci vplyv prostredia. Dnes prevláda názor, že podiel na nadaní má aj dedičnosť, aj prostredie. Ale aký veľký a rozhodujúci podiel majú pri rozvíjaní nadania tieto dva faktory, to sa ešte nepodarilo spoľahlivo objasniť. I keď v niektorých rodinách sa mimoriadne nadanie objavuje častejšie, ťažko z tejto skutočnosti jednoznačne vyhlásiť, že je to iba v dôsledku dedičných faktorov. Veď možno iba atmosféra v týchto rodinách a vzájomné ovplyvňovanie rodinných príslušníkov je tým rozhodujúcim vplyvom. Význam dedičných faktorov nemožno nijako spochybňovať. Naš centrálne nervový systém je závislý od určitých organických predpokladov, ktoré sú nám dané prírodou. Ich samostatný vplyv na rozvinutie však nie je ešte celkom jasný. Podstatne viac vieme o vplyvoch prostredia. Pri posudzovaní hudobného nadania hovoríme o takých zložkách, ktoré umožňujú vlastnú špeciálnu hudobnú činnosť. Rozoznávame produkčné hudobné nadanie od reprodukčného a v tomto opäť nadanie pre nástrojovú hru, resp. pre dirigovanie. V nadaní pre inštrumentálnu hru zisťujeme opäť ešte jemnejšie špeciálne prvky nadania napr. pre hru na klavíri alebo na husliach a pod. Označujeme tým špeciálne prvky hudobného nadania.

Vedľa toho hovoríme o takých stránkach hudobného nadania, ktoré sa vzťahujú vôbec na každú hudobnú činnosť, ktoré sú rovnako podstatné pre prácu produkčnú práve tak, ako pre činnosť reprodukčnú – interpretačnú. Sem patria napr. rôzne druhy hudobného sluchu.

V hudobnom nadaní môžeme ďalej rozoznávať také zložky, ktoré sú charakteristické pre ktorúkoľvek umeleckú prácu, a ktoré sa neobmedzujú len na hudobnú činnosť. Nakoniec vystupujú zložky intelektuálnych nadaní, ktoré sa prejavujú v najrozmanitejších druhoch činností. Tak nachádzame v určitom nadaní prvky všeobecné i zvláštne. Všeobecné a zvláštne prvky sú zložkami jednotného celku.

Na príklade hudobnej činnosti sa dá ukázať, že dôležitým predpokladom pre hodnotný hudobný výkon sú všetky štyri druhy nadania (reprodukčné, produkčné, aplikačné a interpretačné), pritom jedno alebo druhé prevláda podľa toho, o ktorú hudobnú činnosť ide. Dá sa to objasniť na výkonoch inštrumentálneho hudobníka. Tu je podstatným predpokladom popri reprodukčnom nadaní aj nadanie aplikačné. Prvé umožňuje pomerne presnú interpretáciu diela, druhé dáva schopnosť osvojiť si skladateľove zámery a použiť ich. Interpretačné nadanie vedie interpreta až k individuálnemu stvárneniu diela. Interpretačné nadanie však zároveň znamená prechod k nadaniu produkčnému. Viesť hranicu medzi interpretačným a produkčným je takmer nemožné. Podľa toho sú pre činnosť interpreta podstatným predpokladom všetky druhy nadania. Všetky druhy nadania tvoria jednotu, ktorá dostáva rôzne druhy podoby tým, že jedno alebo druhé nadanie prevláda.

Ako už bolo spomenuté, nadanie je komplex schopností. Charakteristickým znakom existencie hudobného nadania je nástup už v rannom detstve. Je nám známe, že mnohé deti na seba upozorňujú svojimi schopnosťami veľmi skoro – dávno pred systematickou výučbou v hudbe. Včasná podpora hudobného nadania má zvláštny význam. Základná škola si má klásť za cieľ podporovať zvýšenou hudobnou výchovou rozvoj hudobného nadania v tesnej spolupráci so základnými umeleckými školami. Hudobné zamestnanie v predškolských zariadeniach a hudobná klíma v rodine dostávajú z týchto aspektov prednostný význam pre hudobný vývoj detí. O hudobnom nadaní prejavujúcom sa u detí veľmi skoro, sa často hovorí ako o „vrodenom nadaní“. Zdá sa, že im je to dané od prírody. To je však v skutočnosti pedagogická ilúzia. Veľmi skoro sa vyskytujúce mimoriadne výkony spočívajú iste v priaznivých vlohách, ktoré si dieťa na svet prinieslo. Nesmieme sa však domnievať, že pri existencii týchto vlôh vznikne nadanie a samo o sebe sa plne rozvinie. Deti, ktoré majú v hudobnom zmysle priaznivé vlohy, musia sa učiť správne spievať alebo hrať. Zvláštnosťou je len to, že proces tohto učenia u nich prebieha rýchlo, ľahko a hlavne – vždy hravo.

Na druhej strane sú i také príklady, že znaky nadania sa prejavujú neskôr, ba dokonca i u mimoriadne nadaných detí. Pre hudobné produkčné nadanie je to práve charakteristické, že jeho vyhranený prejav možno rozpoznať až v neskoršom veku. Reprodukčné nadanie sa objavuje skôr, produkčné všeobecne najskôr v desiatom až dvadsiatom roku, plný rozvoj nastáva však vo väčšine až v dvadsiatom alebo tridsiatom roku života.

Keď chceme správne vysvetliť otázku včasného prejavu nadania, musíme mať na zreteli dve okolnosti. Možnosť skorého prejavovania nadania nezávisí len na vlohách dieťaťa, ale tiež na výchovných podmienkach. Vo všetkých prípadoch, kde sa dajú pozorovať veľmi skoré prejavy nadania, je to dané priamym úsilím rodičov alebo iných osôb, ktoré tieto schopnosti môžu rozvíjať. Ak tieto podmienky chýbajú, nadanie sa nemôže prejavovať aj keby boli vlohy dieťaťa akokoľvek kvalitné. U mnohých detí sa nadanie rozvíja len ako výsledok plánovitej pedagogickej praxe.

Už bolo konštatované, že nadanie musíme chápať ako spojenie schopností. Aby sa nadanie mohlo rozvinúť, popri spomínaných podmienkach, takisto dôležitým faktorom je nutný vážny záujem o danú činnosť. Keď hovoríme o hudobne nadanom dieťati, označujeme tým nielen jeho dobre vyvinutý sluch alebo iné schopnosti, ale konštatujeme, že dieťa prejavuje čulý záujem o hudbu, rado hudbu počúva, rado spieva a hrá a hudba v ňom vyvoláva silný dojem. Veľký záujem o hudbu a vytrvalé nutkanie k hudobným činnostiam patrí tiež k podstate hudobného nadania pre príslušnú činnosť. Je vo všeobecnosti

rozšírený omyl, že veľké schopnosti a vynikajúce nadanie človeka ho zbavuje nutnosti pracovať. Práve naopak, čím je človek nadanejší, tým pred ním stoja zodpovednejšie úlohy, ktorých riešenie si vyžaduje značné schopnosti. Rozvoj nadania je vždy výsledkom námahy a veľkého úsilia.

Každý človek je viac či menej vybavený pre svoje vecne zamerané konanie, každý druh činnosti prezrádza určitý druh (kvalitu) a výšku (kvantitu) nadania. Pritom sa značne líši obsah pojmu nadanie – ako psychologický odborný termín – od jeho významu v bežnej reči. V odbornej terminológii sa hovorí o nadanom človeku, keď sa chce označiť vysoká úroveň schopnosti. V bežnej reči to znamená ľubovoľnú úroveň schopnosti.

V stupnici nadania môžeme rozlišovať širokú škálu nadania od užšieho rozsahu až po vysoký stupeň nadania – talent a genialitu.

Talent sa všeobecne charakterizuje ľahkosťou dosahovania veľkých výkonov. Naproti tomu génius sa vyznačuje originalitou výkonov.

Do akej miery možno ovplyvniť talent ?

Vedci sa zhodujú v názore, že talent, ktorý nie je podporovaný, sa oslabuje, odumiera. Je to v podstate celkom logický predpoklad, pretože u dieťaťa, ktoré má schopnosť vidieť, vnímať vône, smiať sa, sa tieto schopnosti strácajú, keď im nevenujeme dostatočnú pozornosť. Keby sme nereagovali na prvý úsmev dieťaťa, na jeho džavot, keby sme jeho úsilie objavovať svet potlačili a jeho objavy nehodnotili, vychovali by sme otupeného jednotlivca. Podobne je to aj s talentom.

Prírodovedci, psychológovia, pedagógovia aj umelci sa zhodujú v názore, že vykryštalizovanie talentu v značnej miere závisí od prostredia. Je teda predovšetkým v možnostiach samotných rodičov pomôcť dieťaťu pri odhalení jeho schopností.

Dôležitú úlohu pri tom hrajú záujmy a záľuby samotných rodičov. Keď sa doma udržiava hudobná tradícia, dieťa si určite ľahšie nájde cestu k hudbe. Prijíma a prežíva ju ako niečo, čo nevyrábajú tajomné nástroje, ale ľudia jemu blízki. Ak sú rodičia výtvarne alebo inak umelecky nadaní, keď sa s dieťaťom o svoju tvorbu podelia, keď prostredníctvom tejto činnosti nadväzujú kontakty s ľuďmi podobne disponovanými a tvorivými, vytvárajú pre dieťa optimálne podmienky. Lenže takáto skutočnosť nie je bežná, predstavuje skôr výnimku.

Ako sa teda majú zachovať rodičia, ktorí nemajú nijaké mimoriadne umelecké školy, či záujmy alebo zamestnanie tvorivého charakteru? Nemajú azda ich deti nijakú nádej na uplatnenie svojho talentu? Odpoveď je jasná a jednoznačná – všetci rodičia môžu poskytnúť svojmu dieťaťu podnetné prostredie, ktoré bude pôsobiť na jeho zmysly a predstavivosť. Mali by sústavne pozorovať ako na tieto podnety dieťa reaguje. Bolo by však celkom nesprávne dieťaťu niečo násilím vnucovať. Spôsobilo by to útlm jeho záujmov. Zistiť znaky talentu ešte v detskom veku je však veľmi náročná pedagogicko-psychologická úloha.

Literatúra:

KRBAŤA, P.1994. *Psychológia hudby(nielen) pre hudobníkov*. Prešov: Matúš, 1994.196 s.

SEDLÁK, F. 1974. *Hudební vývoj dítěte*. Praha: Supraphon, 1974. 253 s.

SEDLÁK, F. 1989. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Editio Supraphon Comenium Musicum, 1989. 264 s.

SEDLÁK, F. 1990. *Základy hudební psychologie*. Praha: SNP, 1990. 198 s.

TEPLOV, B.M.1968. *Psychologie hudebních schopností*. Praha: Supraphon, 1968. 238 s. ISBN 02-006-68

Kontaktné údaje:

PaedDr. Mgr.art. Jaromíra Púčiková, PhD.

Ústav umelecko-edukačných štúdií, Katedra hudobnej výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: pucikova@fedu.uniba.sk

OSOBITOSTI TYPOGRAFICKÝCH PRVKOV V DETSKOM VEKU

SPECIFICITIES OF TYPOGRAPHICAL ELEMENTS IN CHILDHOOD

MIROSLAVA REPISKÁ

Abstrakt: Príspevok prezentuje prehľad detských preferencií na typografiu používaných v detských knihách. Poukazuje na rôznorodosť výsledkov vzhľadom na vek skúmaných osôb ako aj na roky, v ktorom boli výskumy prezentované.

Abstract: This paper presents an overview of children's preferences for the typography used in children's books. Presents a variety of results due to the age of surveyed persons as well as the years in which the surveys were presented.

Kľúčové slová: proces vzniku kreatívneho výsledku, typografický systém, detská typografia, detské preferencie

Key words: process creation creative outcome, typographic system, typography for children, children's preferences

Úvod – kreativita ako proces

Kreativita je vnímaná ako súčasť umeleckej tvorby, pre praktizujúcich výtvarníkov a umelcov je kreativita základná a prirodzená podstata, ktorej osobnostné vlastníctvo je prepočítanom dobrého zvládnutia umeleckého remesla. Podnetné, tvorivé a inšpiratívne myslenie, prostredie a atmosféra umožňuje výtvarnú tvorbu.

Kreativita je nehmotné vlastníctvo, D. Pao (2004, s. v) ho vníma ako súčasť intuície, je to proces myslenia, ktorý môže byť zlepšený pomocou skúseností, pozorovaním, uvedomením a učením. V procese tvorby, ktorý je zameraný na kreatívne riešenie zadania a to všetko s cieľom nájsť riešenie zadanie, vyberáme nasledujúce kroky tvorby (D. Pao, 2004, s. v – vii):

- zistiť a pochopiť základné fakty a všeobecné informácie;
- tieto informácie sú dôležité, pretože konečný návrh musí odrážať tieto myšlienky,
- všetky tieto myšlienky potrebujú čas na strávenie;
- dostatočný čas na premýšľanie zaručuje usporiadanie myšlienok, ktoré sa kumulujú do tvorivých možností,
- výsledné dva nápady alebo kombinácia nápadov, z ktorých sa vyberá najlepší jeden nápad.

Kreativita je otvorený priestor pre myšlienky a ich realizáciu. Ak je výsledok inšpirovaný a určený zadávateľom, kreuje aj jeho konečný výsledok. Typografický systém, ktorý sa generuje pre dospelé a detské publikum súčasne/alebo oddelene v špecifikácii na cieľovú skupinu, je zároveň umelcovou výpoveďou o hodnotách doby, preferenciách čitateľa a grafických tendenciách. Ich vývoj by sa podľa krokov tvorby tvorivého (a nielen) produktu mal vyvíjať z dostupných informácií – 1. krok v procese tvorby – ktoré sú založené na znalostiach vývoja jedinca a empirických výskumoch založených na preferenciách a hodnotách cieľovej skupiny. Preferencia, ktorý typografický systém použiť v publikáciách rôzneho žánru a vekového zaradenia je na intuícii grafického dizajnéra, typografa alebo viacerých subjektov zainteresovaných do tvorby knižnej publikácie.

Citlivosť detského vnímania

Comic Sans

French Script

Zmyslové vnímanie dieťaťa v školskom veku (podľa J. Langmeier – D. Krejčířová, 1998, s. 118) sa vo všetkých oblastiach – najmä zrkovného a sluchového – výrazne vyvíja, dieťa už nie je závislé na okamžitých prianiach, nevníma veci v celku ale preskúmava ich po častiach a až do malých detailov, čím sa stáva kritickým pozorovateľom. Vo výskumoch zameraných na motiváciu k čítaniu na základe vzhľadu písma sa pri výpovediach žiakov vyskytol aj názor na font French Script: „Nečíta sa mi to veľmi dobre, ale páči sa mi, ako to vyzerá.“ (S. Walker, 2005, s. 11). Deti majú vlastný názor na vhodnosť jednotlivých foriem písma, aj keď niektoré fonty považujú za príťažlivé, vedľa z vlastného pohľadu posúdiť, či by sa im text s použitým fontom dobre čítal v knihe. Font Comic Sans, ktorý aj dnes s obľubou používajú dospelí, deti ohodnotili za „detské písmo“ a „ako písmo v komiksoch“, tiež za „smiešne“ a „hlúpe“ (tamtiež, s. 11).

Na citlivosť čitateľa vnímať písmená rovnako vysoké a široké v jednej znakovkej sade poukazuje T. Samara (2008, s. 116): „...štyľová jednota znakov znižuje mieru rozptýlenia pri čítaní textu.“ Čo znamená, že pokiaľ jeden typ písma zväčšíme, zviditeľnia sa rozdiely v rámci výšky a šírky ťahu, rozdiely sú nepatrné ale pri manipulácii s textom vznikajú viditeľné rozdiely medzi jednotlivými písmenami, čo narušuje plynulý tok textu, T. Samara považuje tento aspekt typografie „za jeden z kritických aspektov textu“ (tamtiež, s. 116). Východiskom z nečitateľnosti textu a prílišnej spojitosti textu je práca dizajnéra: manipulácia s textom a jeho typografickými prvkami, ktoré v konečnom dôsledku zabezpečia optickú jednotu textu. Základnou požiadavkou manipulácie s typografickými prvkami je porozumenie typografickým prvkom, organizácii textu a ich vplyvu na čitateľnosť. Predpokladáme nasledovné typografické prvky, ktoré môžu ovplyvniť čitateľnosť textu:

- písmo – typ fontu, ktorý je špecifický tvarom,
- pätkové alebo bezpätkové písmo,
- veľkosť typu písma,
- šírka odstavca,
- štýl zarovnania riadku,
- medzery medzi riadkami (medziriadkové medzery),
- medzery medzi slovami a písmenami,
- farba sadzby: farebný kontrast medzi farbou papiera a farbou písma.

Výskumy zamerané na preferencie detského čitateľa mali rôzne ciele, skúmali rôzne vlastnosti typografických prvkov: Napríklad B. Raban (1982) skúmal pozíciu zalomenia riadkov s ohľadom na frázy v štruktúre viet, tak aby delenie slov nemalo vplyv na plynulosť a prípadne porozumenie. Vzorku tvorilo 254 detí vo veku 5 – 8 rokov. Výskum založil na subjek-

tívnych dôkazoch o tom, že vety delené uprostred prinášajú problém pre deti učiace sa čítať. Potvrďuje, že keď **delenie je na konci vety, dochádza k menšiemu problému pri čítaní** ako keď je prerušenie textu na začiatku vety. L. Hughes a J. Wilkins v roku 2000 uskutočnili výskum so vzorkou 120 detí, ktoré čítali štyri rôzne pasáže textu, ktoré pokrývali vekovú skupinu medzi 5 – 8 rokov. Ich skúmaným prvkom bola rýchlosť čítania textu v závislosti na veľkosti a náchylnosti na vizuálny stres. Deti všetkých vekových kategórií robili **viac chýb na menšom, než na väčšom texte a ich rýchlosť čítania sa tiež znižovala, keď sa znižovala aj veľkosť textu**. L. Hughes a A. J. Wilkins (2002) si za základ svojho výskumu určili zistiť vplyv veľkosti písma a riadkovania na schopnosť čítať na diaľku. Výsledkom štúdie bolo určenie veľkostí typov a ich vplyv na čitateľnosť, napríklad veľkosť bodu 2,9 mm bolo zo vzdialenosti 3 metre schopné prečítať 60% detí, **po úprave na veľmi rozšírený font sa z 3 metrov zvýšila čitateľnosť na takmer 80%**. Ďalšou premennou bola **plynulosť textu vzhľadom** na veľkosť, dve premenné 5 mm a 5,8 mm boli východiskové hodnoty, z nich sa vytvoril typ základný a rozšírený (slovné rozostupy boli zvýšené o 5% a riadkovanie o 10%). Rozšírený typ 5 mm bol čítaný plynulejšie ako väčší 5,8 mm so základným nastavením u troch z piatich vekových skupín. Menšie písmo s rozšírenými hodnotami je pre deti čitateľnejšie ako väčšie so základnými hodnotami, pri otázke, ktoré písmo sa im javí ako ľahšie na čítanie, 52% detí odpovedalo, že 5,8 mm s rozšíreným nastavením. Z uvedeného vyplýva, že **priestor medzi písmenami a slovami môže byť dôležitejší ako veľkosť písma. Išlo o optický klam, ktorý** sa podarilo zachytiť. L. Reynolds, S. Walker, A. Duncan (2006) navrhli štúdiu tak, aby zistili, či detské čítanie bude ovplyvnené riadkovaním, ktoré je širšie alebo užšie ako sú bežne predvolené hodnoty, vzorku tvorilo 24 detí medzi 5 – 7 rokov, ktoré nahlas čítali predložené texty. Výsledky ukazujú, že rozdiely nemali výrazný vplyv na čitateľnosť ale deti mali tendenciu ohodnotiť **široko rozložené riadkovanie za viac čitateľné**.

Základný prehľad výskumov detských preferencií na veľkosť typografie

Typografickými prvkami, ktoré môžu ovplyvniť čitateľnosť textu, sa zaoberali prostredníctvom štúdií odborníci, ktorí ich vyriešením chceli ovplyvniť čitateľské zručnosti detských čitateľov. L. Hughes a J. Wilkins (2000, s. 1 – 2) popisujú tieto skoršie štúdie typografie v detských knihách, ktoré síce navrhovali podmienky na optimálnu čitateľnosť, ale ich výsledky sa zriedkavo zhodli a názory boli často menené: Shaw v roku 1902 bol jeden z prvých, ktorý sa zaoberal štúdiom štandardov **čitateľnosti**. **Shaw navrhol výšku** 2,6 mm pre prvý stupeň detí a pre piaty stupeň detí na 1,6 mm. Buckingham (1931) vytlačil tri rôzne príbehy jedným použitým fontom s rôznou veľkosťou, 2010 sedemročných detí určilo, že 12 bodové písmo bolo prečítané za najrýchlejší čas. Tinker v roku 1959 pre prvý stupeň detí veľkosť 14 – 18 pts a pre piaty stupeň 12 pts a rozostupy 4 – 6 mm pre prvý stupeň detí a 2 mm pre piaty stupeň. V tom istom roku Burt navrhoval nad 7 rokov 24 pts, pre deti nad 12 rokov 11 pts.

Prvky, ktoré boli namerané a publikované sa vo výslednej hodnote musia prepočítať na spoločnú konštantu, aby sme mohli jednotlivé konštanty porovnávať. Veľkosť typu písma sa uvádza v bodoch. Prepočítanie bodového systému na mierku v milimetroch uskutočňujeme podľa E. Lupton (2010, s. 38): jeden bod sa rovná 1/72 palcu alebo 0,35 mm, písmo sa meria od hornej časti kapitálového písmena až po dolnú hranicu, ku ktorému sa pripočíta malé vyrovnávacie miesto. Z uvedeného vyplýva, že z hodnoty typu písma v bodoch vieme vypočítať a predstaviť si jeho presnú výšku v milimetroch a tieto hodnoty sa dajú určiť aj opačným postupom.

Bodové hodnotenie uvádza výšku typu písma, šírka typu je odvodenou a trvale určenou hodnotou voči výške typu písma. Jej hodnota je hodnota šírky písma, ku ktorej sa pripočíta priestor, ktorý vytvára priestor medzi písmenami. Tak, ako dokážeme určovať výšku písma, vieme ovplyvniť aj nastavenia šírky písma, určiť proporcie a pomer písma, určiť charakter písma, či bude kondenzované alebo rozšírené.



Obr. 1. Písmo Times New Roman, veľkosť fontu 12 pts – **veľkosť 4,2 mm charakterizuje výšku typu písma**.

Výskumy zamerané na veľkosť vhodnej typografie pre detského čitateľa, väčšinou uvádzajú dve hodnoty, 7 – 8 ročné deti, ktorých čitateľské schopnosti ovplyvňuje nástup do školy a 12 ročné deti a vyššie, ktoré sú skúsené v čitateľských schopnostiach. V nasledujúcej tabuľke uvádzame len tie výskumy, kde sa uvádzala hodnota písma v milimetroch alebo v bodoch, pretože niektoré uvádzali iba všeobecné konštatovanie.

	Rok	Mladšie deti	Staršie deti
Shaw	1902	2,6 mm (7,5 pts)	1,6 mm (4,6 pts)
Buckingham	1931	12 pts	
Tinker	1959	14 – 18 pts	12 pts
Burt	1959	24 pts	11 pts

So zvyšujúcim sa vekom sa veľkosť písma znižuje, aj keď hodnoty určené pre vekovú skupinu sú vo výskumoch **rozdielne, táto tendencia sa stále potvrdzuje**. Veľkosť písma je subjektívna veličina, jej vnímanie je podmienené organizáciou priestoru v jej okolí. **Môže** sa javiť ako veľké a ťažké písmo na plne potlačenej stránke alebo ako ľahšie čitateľná forma, keď je vytlačená v hierarchii malých a veľkých písmen alebo zobrazená na monitore.

Literatúra:

- BUCKINGHAM, B. R. 1931. *New data on the Typography of Text Books*. 30th Year Book. Part II: The National Society For Study Of Education. Chicago: University of Chicago Press, p. 93 – 125.
- FRY, E. 1977. *Elementary Reading Instruction*. New York : McGraw Hill.
- HUGHES, L. – WILKINS, A. J. 2002. *Reading at a distance: Implications for the design of text in children's big books*. British Journal of Educational Psychology, 72, 2. p. 213 – 226.
- HUGHES, L. – WILKINS, A. 2000. *Typography in children's reading schemes may be suboptimal: Evidence from measures of reading rate*. In Journal of Research in Reading, volume 23, issue 3, 2000, p. 314 – 324. ISSN 0141-0423.
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LUPTON, E. 2010. *Thinking with Type: A Critical Guide for Designers, Writers, Editors, and Students (2nd Edition)*. New York, USA : Princeton Architectural Press, 2010. 224 p. ISBN 978-1568989693.
- PAO, D. 2004. Foreword. In LAU, S. – HUI, A. – NG, G. *Creativity : When East Meets West*. River Edge, USA : World Scientific Publishing Co., 2004, 452 p. ISBN 978-981-238-826-6.
- RABAN, B. 1982. *Text display effects on the fluency of young readers*. Journal of Reading Research, volume 5, issue 1, p. 7 – 28.
- REYNOLDS, L. – WALKER, S. – DUNCAN, A. 2006. *Children's Responses to Line Spacing in Early Reading Books or 'Holes to Tell Which Line You're On'*. Visible Language, vol. 40, no. 3.
- SAMARA, T. 2007. *Grafický design. Základní pravidla a způsoby jejich porušování*. Praha : Slovart, 2008. 272 s. ISBN 978-80-7391-030-3.
- SHAW, E. R. 1902. *Scholl Hygiene*. London : Macmillan.
- TINKER, M. A. 1959. *Print for children's textbooks*. USA : Education. 80, 1. p. 37 – 40 .
- WALKER, S. 2005. *The songs the letters sing: typography and children's reading*. Reading, GBR : National Centre for Language and Literacy, 2005. 23 s. ISBN 07049 98467.

Kontaktné údaje:

Mgr. Miroslava Repiská
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava 813 34
e-mail: mrepiska@gmail.com

NADANIE V KONTEXTE VYSOKOŠKOLSKÉJ PRÍPRAVY UČITEĽOV VÝTVARNÉHO UMENIA

GIFTEDNESS IN THE CONTEXT OF THE UNIVERSITY PREPARATION OF FINE ARTS TEACHERS

ADRIANA RÉCKA

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou nadania v širšom aj užšom zmysle v kontexte vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov výtvarného umenia. Text sa opiera o výsledky výskumov a prieskumov, ktoré autorka príspevku realizovala na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre v rokoch 2012 – 2014, so zameraním na individuálne predpoklady študentov – budúcich učiteľov výtvarného umenia, ako aj na ich názory na nadanie v kontexte umeleckého vzdelávania.

Abstract: This paper deals with giftedness in the wider and narrower sense in the context of university education of future teachers of Fine arts. The text is based on the results of researches and surveys conducted by the author of this contribution at the Department of Creative Arts and Art Education under the Faculty of Education of Constantine the Philosopher University in Nitra in the years 2012 – 2014, focusing on individual assumptions students - future teachers of Fine arts, as well as their views about the giftedness and talent in the context of arts education.

Kľúčové slová: nadanie, talent, učiteľstvo výtvarného umenia, vysokoškolská príprava učiteľov

Key words: giftedness, talent, fine arts teaching, university preparation of teachers

Úvod

Problematika nadania a talentu je v ostatných desaťročiach veľa diskutovanou témou v rôznych súvislostiach, no najmä z psychologického aspektu v kontexte diagnostiky, a z edukačného hľadiska v kontexte vzdelávania mimoriadne nadaných. Náš príspevok po vymedzení základných pojmov venuje pozornosť problematike umeleckého nadania, resp. výtvarného talentu v kontexte vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov výtvarného umenia – študentov Katedry výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (ďalej PF UKF v Nitre).

Nadanie a talent – definície a charakteristiky

Neexistuje všeobecne platná definícia v danej oblasti, i keď sa odborníci touto problematikou zaoberajú už od dvadsiatych rokov minulého storočia. Jedným z priekopníkov bol americký psychológ Lewis Madison Terman, ktorý skúmal osobnosť nadaných a geniálnych detí (Terman, 1926) a je autorom tzv. Stanford-Binetovho testu inteligencie, prvýkrát uverejneného v roku 1916. Tzv. Stanford-Binetova škála bola v priebehu 20. a 21. storočia niekoľkokrát upravovaná.

Rôznymi prístupmi v súvislosti s identifikáciou nadaných, ako aj s názormi na ich vzdelávanie sa zaoberá americký psychológ Joseph S. Renzulli (1998), ktorého teórie sú reflektované aj na webovom sídle spoločnosti *National Society for the Gifted & Talented*, americkej neziskovej organizácie pre nadaných a talentovaných. Nadanie je tu – opierajúc sa o legislatívu Spojených štátov amerických – definované nasledovne: „*Deti a mládež s mimoriadnym talentom, ktoré podávajú výkon alebo preukazujú potenciál pre ich realizáciu na mimoriadne vysokej úrovni v porovnaní s ostatnými, s ohľadom na ich vek, skúsenosti alebo prostredie*“ (US Department of Education, 1993. Giftedness Defined. Dostupné na internete: <http://www.nsgt.org/giftedness-defined/> [cit. 2014-02-28]). Táto definícia nadania je uvedenou organizáciou ponímaná v širšom zmysle, hovorí o talente, ktorý zahŕňa všetky oblasti života dieťaťa: akademickú, umeleckú, športovú a spoločenskú. Na webovom sídle uvedenej spoločnosti sa ďalej uvádza, že v tejto súvislosti sú dôležitými ukazovateľmi výkon a úspech, a tiež, že nestačí mať talent, tento potenciál je nutné rozvíjať a používať k dosiahnutiu cieľov v adekvátnych podmienkach. Nami uvedený zdroj vymedzuje niekoľko charakteristických znakov nadaných detí:

- nadaní študenti sú často perfekcionisti a idealisti.
- nadaní študenti môžu mať zvýšenú citlivosť na ich vlastné očakávania a tých druhých.
- nadaní študenti sú asynchrónni.
- niektorí nadaní žiaci sú tzv. „mappers“ (študujúci sekvenčne), zatiaľ čo iní sú tzv. „leapers“ (s priestorovým učením).
- nadaní študenti môžu byť tak ďaleko pred ich rovesníkmi, že ovládajú polovicu obsahu učiva pred začiatkom školského roka!
- nadané deti problémy riešia.
- nadaní študenti často myslia abstraktne a s takou zložitosťou, že môžu potrebovať pomoc s konkrétnym štúdiom a písomkami – potrebujú si osvojiť zručnosti.
- nadaní študenti, ktorí majú dobré výsledky v škole, môžu definovať úspech ako dostať „A“ a zlyhanie ako akýkoľvek stupeň nižší ako „A“.

Nadaní študenti majú zvyčajne neobvyklý talent v jednom alebo príležitostne v dvoch oblastiach. Nami použitý zdroj (Giftedness Defined. Dostupné na internete: <http://www.nsgt.org/giftedness-defined/> [cit. 2014-02-28]) – vychádzajúc z teórií vyššie spomínaného Renzulliho, vymedzuje šesť oblastí pre nadanie, sú to: kreatívne myslenie, všeobecné rozumové schopnosti, špecifické akademické schopnosti, vodcovské schopnosti psychomotorická oblasť, vizuálne a performančné umenie. Podľa uvedeného zdroja žiadne dieťa nie je nadané vo všetkých šiestich oblastiach, ale niektoré z nich môžu byť nadané vo viacerých než len v jednej oblasti. V rámci akademickej schopnosti majú zase študenti zvyčajne jeden alebo dva predmety, v ktorých vynikajú. Pre komplexnosť informácií a vzhľadom na aktuálne nároky na budúcich učiteľov výtvarného umenia z hľadiska potrieb praxe prinášame atribúty vymedzených oblastí nadania zverejnených na vyššie uvedenom webovom portáli.

Kreatívne myslenie

- nezávislý mysliteľ
- prejavuje sa originálnym myslením v ústnom a písomnom prejave
- prichádza s niekoľkými riešeniami daného problému
- má zmysel pre humor
- vytvára a vymýšľa
- tvorivé úlohy vníma ako výzvu
- často improvizuje
- neprekáča mu, že sa líši od davu

Všeobecné rozumové schopnosti

- formuluje abstrakcie
- spracováva informácie zložitými spôsobmi
- je pozorný, bystrý
- prejavuje nadšenie z nových nápadov
- teší ho predpokladanie
- rýchlo sa učí
- používa veľkú slovnú zásobu
- je zvedavý
- je iniciatívny

Špecifické akademické schopnosti

- má dobrú pamäť a schopnosť zapamätávania
- chápe detaily
- základné vedomosti a zručnosti nadobúda rýchlo
- je sčítaný v nejakej špeciálnej oblasti
- vysoký akademický úspech v nejakej špeciálnej oblasti
- osobitnému záujmu sa venuje s nadšením a elánom

Vodcovské schopnosti

- preberá zodpovednosť
- vysoké očakávania voči seba a druhým
- plynule hovorí, stručne sa vyjadruje
- predpokladá následky a dôsledky rozhodnutí
- dobrý úsudok pri rozhodovaní
- má rád poriadok
- dobre prijímaný rovesníkmi
- sebavedomý
- organizovaný

Psychomotorická oblasť

- obtiažne športové aktivity vníma ako výzvu
- prejavuje sa presnosťou pohybu
- s radosťou sa zúčastňuje na rôznych športových podujatiach
- je dobre koordinovaný
- má dobré manuálne zručnosti
- vysoký stupeň energie

Vizuálne/performančné umenie

- má mimoriadny zmysel pre vnímanie priestorových vzťahov
- má nezvyčajnú schopnosť vyjadriť vlastné pocity, náladu, atď., cez tanec, divadlo, hudbu, atď.
- disponuje dobrou pohybovou koordináciou
- prejavuje sa kreatívnym spôsobom
- charakterizuje ho túžba po tvorbe „vlastného produktu“ (neuspokojuje sa s jednoduchým kopírovaním)
- je pozorný, bystrý

Pri vymedzení základných pojmov v súvislosti s nadaním a talentom ďalším významným zahraničným zdrojom informácií sú publikácie britskej psycholožky Joan Freemanovej, spoluzakladateľky a prvej prezidentky *Európskej rady pre vysoké schopnosti* (European Council for High Ability). Nadaných a talentovaných definuje ako tých jedincov, ktorí buď preukazujú mimoriadne vysokú úroveň svojej činnosti, či už v celom spektre alebo vo vymedzenej oblasti, alebo tých, u ktorých potenciál ešte nebol pomocou testov alebo inak odborníkmi rozpoznaný (Freeman, 2004). Dodáva, že spoločnosť vníma nadanie v kontexte veku jedinca (dieťa – dospievajúci – dospelý) rozdielne. Nadané dieťa je obvykle vnímané ako jedinec s rýchlejšim tempom vývoja v porovnaní s jeho rovesníkmi, kým nadanie dospelých sa pozoruje vo vysokej úrovni činnosti, založenej na mnohoročnej usilovnej práci vo zvolenej oblasti (tamže). Vo svojich publikáciách tiež poznamenáva, že existuje veľa definícií, ako aj teórií rozvoja nadania a talentu, a takmer všetky sa viažu k vymedzeniu uvedených pojmov v kontexte detského veku (Freeman, 2010, 2012).

V slovenskej odbornej literatúre sa problematikou identifikácie a vzdelávania nadaných a talentovaných zaoberá Komárik (2012), Laznibatová (2001, 2003), Jurášková (2003), Duchovičová (2007) a rieši to aj legislatíva z roku 2008. Podľa Komárika (2012, s. 23) „nadanie a talent sú v podstate identické javy, a odlišujú sa iba vzťahovým rámcom, v ktorom ich posudzujeme“. V súvislosti s talentom hovorí o externom kritériu, konkrétnej oblasti (napr. šport), v ktorej sa posudzujú intelektové, akademické, emocionálne, morálne a psychomotorické kvality jedinca. Pri posudzovaní nadania je podľa neho predmetom skúmania skladba uvedených kvalít s hľadaním oblasti spoločenského uplatnenia v kontexte potenciálu jedinca (Komárik, 2012, s. 23). Otázkam vysokoškolskej prípravy učiteľov výtvarného umenia v súvislosti s problematikou nadania sa venuje Récka (2012, 2013b) a Satková (2012). V rámci vysokoškolskej prípravy a rozvíjania profesijných kompetencií budúcich učiteľov okrem objektívnych indikátorov považujeme za dôležité aj subjektívne determinanty, medzi ktorými umelecké nadanie, resp. výtvarný talent v kontexte nami skúmaného študijného programu zohráva bezpochyby významnú rolu. V záujme zvyšovania kvality vzdelávania sme v ostatných dvoch rokoch realizovali niekoľko prieskumov a výskumov v rámci katedry, v rámci ktorých sme sa zameriavali na rôzne oblasti rozvíjania profesijných kompetencií budúcich učiteľov (Récka, 2012, 2013a). Výsledky našich výskumov priniesli mnoho relevantných a zaujímavých poznatkov, ktoré plánujeme zohľadniť pri inovácii nášho študijného programu. V súlade so zámerom tohto príspevku uvedieme niekoľko zistení, súvisiacich s problematikou umeleckého nadania, resp. talentu študentov Katedry výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre.

V akademickom roku 2011/2012 sme uskutočnili interný výskum formou dotazníka na vzorke 146 respondentov – študentov, aktuálne študujúcich na bakalárskom a magisterskom stupni štúdia. Okrem iného sme zisťovali, aký typ strednej školy absolvovali naši respondenti. Najpočetnejšiu skupinu (52,05%) našich študentov v danom akademickom roku tvorili absolventi stredných odborných škôl (ďalej aj v skratke SOŠ) s umeleckým zameraním. Gymnázium (klasické 4-ročné a osemročné gymnázium spolu) absolvovalo 26,71% opýtaných a strednú odbornú školu s neumeleckým zameraním absolvovalo 21,24% študentov. Na základe predchádzajúceho stredoškolského štúdia našich študentov učiteľstva výtvarného umenia sa ukázalo, že u vyše polovice študentov vtedy študujúcich na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre bolo možné predpokladať trvalý záujem o výtvarné umenie, ako aj adekvátne zručnosti v jednotlivých výtvarných disciplínach. Myslíme si, že pre rozvoj odborného-predmetovej kompetencie z hľadiska subjektívnych indikátorov môže mať v prípade študenta učiteľstva výtvarného umenia veľký význam aj absolvovanie základnej umeleckej školy (ďalej aj v skratke ZUŠ), preto sme sa rozhodli zistiť vzdelávanie našich respondentov v tomto smere. Dospeli sme k zaujímavým a prekvapujúcim zisteniám. Z celkového počtu (146) opýtaných až 102 (t. j. 69,86%) uviedlo, že ako žiaci navštevovali základnú umeleckú školu. Najvyššie percento (80,65%) respondentov, ktorí potvrdili absolvovanie ZUŠ v minulosti, sa objavilo v 3. ročníku bakalárskeho stupňa štúdia. Naopak najmenej respondentov (57,14%) navštevovalo ZUŠ v skupine študentov 1. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia. Výsledky za jednotlivé ročníky prinášame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1

Navštevovali ste ako žiaci základnú umeleckú školu?	roč.. Bc.	roč. Bc.	roč. Bc.	roč. Mgr.	2. roč. Mgr.	Spolu
áno	16 (57,14%)	16 (64%)	25 (80,65%)	29 (70,73%)	16 (76,19%)	102 (69,86%)
nie	12 (42,86%)	9 (36%)	6 (19,35%)	12 (29,27%)	5 (23,81%)	44 (30,14%)
Spolu	28	25	31	41	21	146

Zdroj: Récka, A., 2012

V čase realizácie výskumu nás zaujímalo, či vďaka nášmu dotazníku zistíme nejakú súvislosť, resp. kontinuálnosť medzi navštevovaním základnej umeleckej školy a výberom typu stredoškolského štúdia. Predpokladali sme, že tí študenti, ktorí ako žiaci základnej školy navštevovali základnú umeleckú školu, pri výbere strednej školy inklinovali viac k strednej škole s umeleckým zameraním než ku gymnaziálnemu štúdiu, resp. k strednej škole bez umeleckého zamerania. Naša hypotéza sa nepotvrdila. Spomedzi tých respondentov (70), ktorí absolvovali stredoškolské štúdium bez umeleckého zamerania (vrátane klasických aj osemročných gymnázií) markantný počet (52, t. j. 74,29%) absolvovalo štúdium na základnej umeleckej škole. Viac z nich dokonca navštevovalo nielen výtvarný odbor, ale zároveň aj ďalšie odbory, niektorí aj tri. Z celkového počtu (76) absolventov SOŠ s umeleckým zameraním v porovnaní s predchádzajúcou skupinou o niečo menej – 49 (t. j. 64,47%) uviedlo, že v minulosti navštevovalo ZUŠ. Vzhľadom na významné percento absolventov základných umeleckých škôl v skupine respondentov – bývalých študentov stredných škôl s neumeleckým zameraním nás zaujímalo rozloženie podľa typu škôl. Zistili sme, že absolventom gymnázií (klasického 4-ročného, ako aj osemročného typu) sa dostalo záujmového umeleckého vzdelania vo vysokej miere. Z celkového počtu (28) absolventov klasického 4-ročného typu gymnázií až 23 (t. j. 82,14%) navštevovalo ZUŠ, u respondentov – absolventov osemročných gymnázií bol percentuálny podiel 100%, všetkých 11 navštevovalo ZUŠ. V podstate to potvrdilo naše predpoklady, že vzhľadom na charakter a náročnosť študijného programu osemročných gymnázií na Slovensku, tie navštevujú najmä nadaní a talentovaní žiaci. V prípade absolventov SOŠ s neumeleckým zameraním (31) 18 (t. j. 58,06%) respondentov potvrdilo absolvovanie ZUŠ.

V rámci uvedeného výskumu sme zisťovali, aké druhy odborov absolvovali naši respondenti, ktorí ako žiaci navštevovali základnú umeleckú školu. Výsledky boli pre nás prekvapujúce a zároveň potešujúce. Pred realizáciou výskumu sme nepredpokladali taký široký diapazón odborov, ktoré naši respondenti v rámci štúdia v ZUŠ absolvovali. Okrem výtvarného odboru, ktorý z celkového počtu (146) respondentov absolvovalo 89 (t. j. 61%) zúčastnených, vysokými percentami sa vyznačuje aj hudobný odbor vo všetkých zapojených ročníkoch so skutočne širokou škálou hudobných nástrojov. Z celkového počtu (146) respondentov 43 (t. j. 29,45%) uviedlo absolvovanie hudobného odboru, 19 (t. j. 13,01%) absolvovalo tanečný odbor a 7 (4,79%) navštevovalo literárno-dramatický odbor. Podrobné ukazovatele v jednotlivých ročníkoch prinášame v Tabuľke 2. Zaujímavým zistením pre nás bolo to, že prevažná väčšina tých, ktorí ako žiaci navštevovali súbežne viac (niektorí aj 3) odborov v základnej umeleckej škole, sa rozhodli pre gymnaziálne štúdium.

Tabuľka 2

Aký odbor ZUŠ ste absolvovali?		1.roč.. Bc. 28	2.roč. Bc. 25	3.roč. Bc. 31	1.roč. Mgr. 41	roč. Mgr. 21	Spolu 146
výtvarný		14 (50%)	15 (60%)	21 (67,75%)	26 (63,4%)	13 (62,00%)	89 (61%)
hudobný	akordeón	0	0	1	0	0	1
	cimbal	0	0	0	0	1	1
	elektr. piáno	0	0	0	1	0	1
	flauta	1	1	1	3	0	6
	gitara	1	0	2	1	0	4
	husle	1	0	0	1	0	2
	klarinet	0	0	1	0	0	1
	klavír	3	3	2	6	6	20
	spev	1	2	1	2	1	7
literárno-dramatický		3 (10,71%)	1 (4%)	2 (6,45%)	1 (2,44%)	0 (0%)	7 (4,79%)
tanečný		4 (14,29%)	3 (12%)	5 (16,13%)	3 (7,32%)	4 (19,05%)	19 (13,01%)

Zdroj: Récka, A., 2012

Prirodzene, absolvovanie základnej umeleckej školy nemôžeme považovať za relevantný dôkaz umeleckého nadania jedinca, i keď – podobne ako pre vysokoškolské štúdium učiteľstva výtvarného umenia – pre štúdium na ZUŠ je zvyčajne potrebné absolvovať talentové skúšky. Nazdávame sa však, že v súčasnosti sú kritériá pre prijatie na ZUŠ (napr. v Nitre aktuálne funguje jedna verejná a päť súkromných ZUŠ) menej náročné.

V rámci toho istého výskumu sme sa pýtali respondentov, ktoré profesijné kompetencie považujú za dôležité z hľadiska praxe učiteľa výtvarného umenia, potenciálneho edukátora nadaných jedincov. Výsledky boli pozoruhodné. Nakoľko predmetná otázka bola otvorená, respondenti sami konkretizovali jednotlivé vlastnosti, resp. schopnosti. Respondenti spolu uviedli – pomenovali vyše 80 druhov vlastností (niektoré z nich v rôznych synonymách, tie sme spojili do jednej položky), reprezentujúcich intelektuálnu, emocionálnu, morálnu i akademickú oblasť. Nadanie v súvislosti s kompetenciami učiteľa z celkového počtu zúčastnených (146) uviedlo spolu „iba“ 11 respondentov, v 1. roč. Bc. štúdia – 1, v 2. roč. Bc. štúdia – 1, v 3. roč. Bc. štúdia – 3, v 1. roč. Mgr. štúdia – 6, v 2. roč. Mgr. štúdia – 0 (bližšie k tomu pozri Récka, 2013b, s. 35). Je však zaujímavé, že našimi respondentmi bolo pomenovaných mnoho vlastností, ktoré sme v našom príspevku uviedli vyššie v súvislosti s atribútmi šiestich oblastí, vymedzených pre nadanie americkou spoločnosťou *National Society for the Gifted & Talented*. V oblasti *kreatívne myslenie*: logicky myslíaci, bystrý, schopný riešiť problémy, kreatívny, tvorivý, nápaditý, originálny, zábavný, vtipný. V oblasti *všeobecné rozumové schopnosti*: nadšený, pozorný, všímavý, iniciatívny. V oblasti *špecifické akademické schopnosti*: chápaný, rozhladený, sčítaný, vzdelaný, študovaný, múdry, zaniatený, zapálený pre povolanie. V oblasti *vodcovské schopnosti*: autoritatívny (zdravo, prirodzene), náročný na seba, rozvážny, samostatný, sebadisciplinovaný, sebavedomý, schopný sebareflexie, organizačné schopnosti viesť kolektív, sympatický (príjemné vystupovanie). V oblasti *psychomotorické schopnosti*: aktívny, akčný, energický, zručný, šikovný, praktický. V oblasti *vizuálne/performančné umenie*: originálny, pozorný, bystrý, kreatívny, tvorivý, nápaditý. v poslednej položke ide o termíny, ktoré sú atribútmi aj v predchádzajúcich oblastiach, a treba dodať, že „nezaručujú“ vznik umeleckého diela alebo úspech v oblasti umenia. Je známe, že umenie je ťažko definovateľný fenomén. Ad Reinhardt v roku 1961 vyhlásil: „To, čo môžete povedať o umení, je, že je to umenie. Umenie je umenie a všetko ostatné. Umenie ako umenie nie je nič iné než len umenie. Čo nie je umenie, nie je umenie“ (citované podľa Dempseyovej, 2002, s. 241). Joseph Kosuth v roku 1969 napísal, že „Jedinou obhajobou umenia je umenie, umenie je definíciou umenia“ (citované podľa Dempseyovej, 2002, s. 240). Tieto minimalistické, resp. konceptualistické reflexie problematiky definície umenia nám pripomínajú kvantitatívne nemerateľný a individuálny rozmer vnímania umeleckých kvalít.

Názory študentov učiteľstva výtvarného umenia, študujúcich v 2. ročníku v bakalárskom stupni štúdia v akademickom roku 2013/2014 na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre, v súvislosti s nadaním

V súvislosti s nadaním sme študentom učiteľstva výtvarného umenia, študujúcim v 2. ročníku v bakalárskom stupni štúdia v akademickom roku 2013/2014 na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre, položili štyri otvorené otázky. Do prieskumu sa zapojilo 25 študentov – respondentov. Ich vyjadrenia, resp. názory sme sa rozhodli publikovať v plnom znení s atribúciou skratky slova respondent (R), poradového čísla (1 – 25) a skratky rodovej diferenciácie (muž – m, žena – z) v podobe R1m až R25z, nakoľko súbor odpovedí ako celok poskytuje zaujímavý obraz o zmýšľaní našich respondentov, a mnoho podnetov (nielen) pre inováciu obsahu vzdelávania budúcich učiteľov výtvarného umenia.

Otázky:

1. Čo považujete za nadanie, talent, čo pod tým rozumiete?
2. Považujete sa za nadaných?
3. Myslíte si, že učiteľ výtvarného umenia by mal byť nadaný?
4. Je potrebné, aby dieťa, resp. iný edukant, ktorého budeme umelecky vzdelávať, malo nadanie?

Odpovede:

1. Čo považujete za nadanie, talent, čo pod tým rozumiete?

R1m Za nadanie považujem genetické vlohy daného človeka. Talent je niečo, čo vychádza z nadania a dá sa ďalej rozvíjať, trénovať, zdokonaľovať.

R2m Nadanie je súbor vlôh, ktoré sú predpokladom úspešného rozvíjania schopností.

R3z Za nadanie považujem talent, určité schopnosti, zručnosti, ktoré sú výnimočné. Vďaka nadaniu, talentu vie človek rýchlejšie, ľahšie vykonávať nejakú činnosť (napr. hru na husliach a pod.).

R4z Nadanie nemusí byť vždy talent. Niektorý môže byť len vynaliezavý či šikovný a práve v tom je nadaný. Ak však vravíme o talente, tvorivosti, tak za nadaného považujem akéhokoľvek človeka, ktorý si dokáže vytvoriť niečo sám, či je to stolár, krajčírka alebo maliar.

R5z Je to vlastnosť/schopnosť, ktorá u jedinca prevažuje, je v nej zručnejší ako iní jedinci. Ak ho baví tá činnosť, môže sa v nej zdokonaľovať.

R6z Za nadanie považujem takú vlastnosť, činnosť, ktorá ide ľahšie nadanému ako nenadanému. Podľa mňa sa nedá získať, každý vyniká v niečom inom. Talent sa dá zlepšiť, vyvinúť, keď niekoho niečo baví a venuje sa tomu pravidelne.

R7z Keď je jedinec v nejakej činnosti alebo aktivite nadpriemerne zručný alebo lepší než niektorí ľudia.

R8z Nadanie je schopnosť robiť nejakú činnosť prirodzene lepšie ako ľudia, ktorí toto nadanie nemajú. Táto činnosť ide nadaným ľuďom akoby od ruky, nadanie však treba neustále rozvíjať.

R9m Talent na určitú vec, byť v niečom kreatívnejší a lepší.

R10z Nadanie je, keď jedinec zvláda to čo ostatní nie. Nadaný človek ovláda niečo čo ostatní menej zvládajú, môže to byť jedna alebo viacej úloh, „nadaní“.

R11z Myslím si, že nadanie je určitá špeciálna vlastnosť človeka, ktorá pomáha rozvíjať zručnosti v konkrétnej oblasti. Rozdiel medzi talentom a nadaním vidím možno v tom, že nadanie je často krát dedičné a talent vrozený. Dokonca si myslím, že nadanie si človek dokáže aj vypestovať a následne sa v ňom zdokonaľovať, tak ako talent.

R12z Nadanie je, keď niekto je v niečom šikovný a keď má talent.

R13m Nadanie alebo slovo nadaný vo mne evokuje človeka s vyššou inteligenciou, tak s IQ nad 130, talent zas pre mňa znamená mať na niečo talent, či už výtvarne zdatný človek alebo mať talent na šport a pod.

R14z Myslím si, že nadanie je späté s talentom. Teda niečo, v čom vynikáte. Viete o niečom viac ako ostatní.

R15z Viem, že rozdiel medzi talentom a nadaním existuje, žiaľ, neviem, aký rozdiel to presne je. Myslím si, že nadanie je niečo, čo máme v sebe vybudované sa naučiť určité veci rýchlejšie ako ostatní. Ak má niekto prirodzený talent na jazyky, rýchlejšie sa bude tie jazyky učiť ako jeho spolužiaci, rýchlejšie pochopí pravidlá toho jazyka, atď.

R16z Podľa mňa nadaný človek musí mať talent a asi aj chuť robiť, v čom je dobrý a ďalej sa zdokonaľovať.

R17z Nadanie, si myslím, je schopnosť človeka, ktorá sa preukáže už v rannom detstve, schopnosť, ktorú je potrebné rozvíjať. Talent je vrozená vloha, ktorú človek ďalej rozvíja.

R18z Nadanie je podľa mňa schopnosť vykonávať nejakú činnosť ľahšie a lepšie než iní jedinci. Je to podľa mňa synonymné alebo ekvivalentné slovo s talentom. Talent a nadanie je vrozená vlastnosť, ktorá sa však cvičením a rozvíjaním zdokonaľuje a zlepšuje.

R19z Za nadaného človeka považujem toho, čo vie robiť určitú činnosť vo svojom danom odbore lepšie ako iní ľudia a tým sa od iných odlišuje.

R20m Nadanie je akási predispozícia, možno je aj totožná s talentom. Zrejme má všeobecnejší rozsah, napr. talent sa viaže skôr k výtvarným – alebo všeobecne umeleckým činnostiam. No osobne si myslím, že „nadanie“ je len synonymum k slovu „talent“. Predispozícia zvládať určité činnosti jednoduchšie a možno i rýchlejšie, predovšetkým aj kvalitnejšie.

R21z Nadanie je podľa mňa totožné s talentom, nadaný človek je zručnejší v niektorých veciach ako niektorí iní. Nadanie predstavuje zručnosť v konkrétnom odbore či v odboroch. Niektorý má napr. talent sluchový – hudobný, počuje rozdielne tóniny a výšky, niektorý zas výtvarný, vie kresliť alebo je to talent, s ktorým vie niektorý napr. vyrobiť stôl...V nadaní človek potrebuje predstavivosť, ak človek takéto niečo nemá, nepovažujeme ho za nadaného.

R22z Za nadanie považujem určitú vlohu, ktorú jedinec má. Niečo, čo ho robí výnimočnejším od ostatných v nejakej činnosti. Či už je to spev, tanec, kreslenie, šport, atď. Nadanie a talent sú podľa môjho názoru dve veľmi podobné pomenovania a úzko spolu súvisia.

R23z Podľa mňa je každý človek nadaný, samozrejme, každý v niečom inom. A niektorý možno viac a niektorý možno menej, to je u každého individuálne. Ja považujem za nadaného človeka takého, ktorý je zručný, vynikajúco zručný vo svojom odbore alebo vo svojej práci či v škole.

R24m Za nadanie považujem všeobecnú úroveň schopností, ktorá sa prejavuje v rôznych sférach: umeleckej, hudobnej. Talent je špecifická schopnosť, resp. vlastnosť človeka, ktorá ho odlišuje od okolia určitým druhom výnimočnosti a jedinečnosti v rôznych rovinách – umeleckej, hudobnej, literárnej.

R25z Za nadanie považujem určité vyspelejšie, vytrénované schopnosti, danosti jedinca, ale tiež jeho vlohy na nadanie, schopnosti, ktoré rozvíja, spracováva, školou trénuje – vylepšuje. Talent je podľa mňa vloha, ktorú jedinec získal od narodenia (dar, určité schopnosti, ktoré nezískal hneď školou alebo dlhodobým tréňovaním), ktorú má a rozvíja.

2. Považujete sa za nadaných?

R1m Každý človek má nadanie pre niečo iné. Ideálne je skĺbenie talentu a predpokladov, dať mu rozvoj a šancu zdokonaľiť sa v tom, čo ho naplňa. Takže by som to zhrnul tak, že áno, považujem sa za nadaného, talentovaného. Otázka len znie, v akej oblasti. To neviem posúdiť...

R2m Môj názor je ten, že nie som žiadny talent!

R3z Považujem sa za celkom nadanú. V oblasti výtvarnej a hudobnej.

R4z Považujem sa za nadanú. Nie som špičkový kresliar či maliar, ale kresliť a maľovať technikou, ktorá mi je blízka a námet, ktoré sa mi páčia, dokážem vytvoriť tak, že sa páčia i ostatným (a nie sú to len laici).

R5z Či som nadaná? Myslím si, že mám nejaké predispozície, ktoré u mňa vynikajú.

R6z Za nadanú sa považujem vo výtvarnej oblasti, ale stále mám ešte čo zlepšovať na sebe.

R7z Možno trochu (mám výtvarné nadanie a kedysi hudobné, no naďalej som ho nechcela rozvíjať).

R8z Samú seba nepovažujem za nejakú špeciálne nadanú v žiadnej konkrétnej činnosti alebo odbore, snažím sa teda venovať tomu, čo ma baví.

R9m Som nadaný v určitých veciach ako každý iný človek. Mám pocit, že dokážem obratne tvoriť verše, pretože dokážem pocity a dojmy toho čo vidím preniesť do viet a rýmov.

R10z Ja sa cítim ako nadaná. Nadanie mám v rozmyšľaní vo výtvarnom umení a remeselne zvládam skoro každú prekážku.

R11z Podľa mňa každý z nás je talentovaný, no každý rôzne, na rôzne veci v rôznej miere. Tým pádom som aj ja a okrem výtvarného umenia, si myslím, že aj v speve, ale do akej miery, si nedovolím posúdiť.

R12z Cítim sa tak, že viem veľa vecí dobre, veľmi dobre...ale aj tak sa človek má vždy čo učiť.

R13m Za nadaného človeka sa nepovažujem, chýbajú mi 3 body. A či mám talent, možno trochu po umeleckej stránke.

R14z Ja sa považujem za nadanú istým smerom.

R15z Áno, v istom zmysle. Dovoliť si povedať, že mám talent na kreslenie, možno nie som Picasso, ale odjakživa som kreslila lepšie ako iní ľudia okolo mňa, napríklad na základnej škole. Keď som študovala na strednej a teraz tu, už to nie je také výnimočné, ale stále sa zlepšujem. Môj ďalší talent možno nie je rovno „talent“, ale viem, že sa mi radi zdôverujú ľudia. Vraj viem ľudí pochopiť, pomôcť psychicky a vraj dobre počúvam. Aj som si všimla, že malé deti sa ku mne veľmi majú, rýchlo sa pri mne uvoľnia. Možno je to len materinské cítenie. Veľmi sa teším na rodičovstvo, možno to má niečo spoločné s tým.

R16z Ja si myslím, že áno, lebo rada robím to čo ma baví, venujem sa tomu a chcem sa ďalej zdokonaľovať.

R17z Tým, že sa venujem viacerým druhom umenia ako spev, maľovanie, myslím si, že nadaná som, ale do akej miery, neviem. Každopádne talent alebo nadanie treba určite rozvíjať a venovať sa mu, teda zdokonaľovať.

R18z Sama ťažko odpovedám na túto otázku, ale myslím si, že čiastočne som nadaná, inak by som asi nemohla študovať to čo študujem. Myslím výtvarné nadanie.

R19z Áno, považujem, pretože si myslím, že nie každý dokáže kresliť na mojej úrovni.

R20m Pre mňa veľmi ťažká otázka, nerád sa vyjadrujem o mojich schopnostiach. Ľudia hovoria, že som nadaný, alebo talentovaný, no osobne si myslím, že to je len časť úspechu. Skôr by som povedal, že mám potenciál, ktorý treba rozvíjať, no v konečnom dôsledku to môže byť parafráza na nadanie alebo talent...

R21z Ja sa považujem za nadanú, ale nie až tak super nadanú. Mám bujnú predstavivosť, ktorá mi pomáha v tvorení.

R22z Či sa sama považujem za nadanú a talentovanú? Myslím si, že každý jedinec má na niečo nadanie alebo talent. A ak si niekto myslí, že nie, tak ešte toto nadanie v sebe nenašiel. Ja si myslím, že mám nadanie na niekoľko vecí.

R23z Ja som vyučená zlatníčka, moja prax v tomto odbore nie je úplne ideálna, potrebovala by som viac ako len 4 roky, aby som mohla povedať, že som skutočne dobrá zlatníčka, lebo čím viac sa človek, ktorý sa dlhodobo venuje niečomu, stáva nadaným, skúsenejším, vie čo robí a ako to robí.

R24m Áno, ja sa považuje za talentovaného, aj keď ma okolie nepovažuje.

R25z Za talentovanú sa nepovažujem, ale to nadanie sa aspoň trošku vo mne, myslím si, nachádza, určite, kebyže pracujem na sebe lepšie, i moje schopnosti by sa zlepšili. Teda musím na sebe ešte dosť pracovať.

3. Myslíte si, že učiteľ výtvarného umenia by mal byť nadaný?

R1m Učiteľ výtvarného umenia by mal mať v prvom rade záujem na tom, aby dokázal rozvíjať talent svojich žiakov. Možno, nemusí vedieť dokonale kresliť, ale mal by byť dobrým, motivujúcim pedagógom. Nadanie je vítaným bonusom.

R2m Mal by byť, aby mohol alebo vedel inšpirovať svojich žiakov.

R3z Učiteľ výtvarného umenia by mal byť určite talentovaný v tejto oblasti. Inak si neviem predstaviť, ako by mohol niekoho o umení vyučovať – bez vzťahu k umeniu a šikovnosti, zručnosti v ňom.

R4z Učiteľ výtvarného umenia, pokiaľ by sa zameriaval len na dejiny, nemusí byť nadaný, no nakoľko tu spadá aj výtvarná výchova, mal by mať aspoň štipku nadania, aby dokázal dieťa inšpirovať.

R5z Musí mať hlavne vzťah k umeniu. Myslím si, že pokiaľ niekto ovláda dokonale teóriu, nemusí vedieť buď úspešne tvoriť alebo vyučovať.

R6z Mal by byť nadaný a neustále sa zlepšovať.

R7z Nie je to potrebné. Ale mohlo by, keby si rozumel s deťmi (nie každému to ide).

R8z Ak je učiteľ výtvarného umenia nadaný, je to rozhodne veľké plus, ale myslím si, že pri učiteľovi je prvoradé, aby vedel študentov motivovať, inšpirovať a vzbudiť v nich záujem o predmet. Zároveň však musí mať vedomosti, ktoré si učenie nejakého predmetu vyžaduje.

R9m Nie.

R10z Áno. mal by byť nadaný zvládnuť svoje emócie, aby bol vzorom. Zvládať situáciu, ktorá nastane a riešiť ju najlepšie. Pomáhať deťom ukázať im svoj talent tým, že im bude pomáhať pri kreslení a usmerniť ich.

R11z Nemyslím si, že by mal byť nejaký výrazne nadaný na výtvarné umenie – čo sa teda týka kresliarskych zručností. Pokiaľ učí teóriu, ovláda ju a dokáže pracovať so žiakmi, so skupinami, naučiť ich to čo má, nie je nadanie nevyhnutné.

R12z Učiteľ je vzorom, musí byť teda nadaný.

R13m Pokiaľ by išlo o výučbu nejakých výtvarných techník, si myslím, že učiteľ by mal mať isté predpoklady k tomu, čo vyučuje, aby mohol pomôcť rozvíjať talent u svojich žiakov.

R14z Tak niekedy len teória nestačí a mal by vedieť aj praxou ukázať deťom ako to je. Nielen to opísať. Takže áno, mal by byť nadaný (aspoň sčasti).

R15z Záleží na tom, čo učí. Ak učí kresliť, tak áno, mal by byť talentovaný v tomto smere. Ak učí len históriu umenia, tak si nemyslím, že je to potrebné. Aj slovenčinár vie učiť jazyk, ktorý by asi sám len tak nevymyslel.

R16z Pokiaľ učí kresbu alebo maľbu (výtvarné predmety), tak by mal byť určite v tomto smere nadaný. Učiteľ čo učí dejiny, tak je tiež určite nadaný, ale v inom smere – učiť študentov históriu. A myslím si, že pri učení študentov nie je potrebné, aby vedel perfektne kresliť alebo maľovať.

R17z Áno, Myslím si, že učiteľ výtvarného umenia by mal byť nadaný, vzhľadom na to, že bude učiť – už to slovo samé o sebe vypovedá o tom, že by mal vedieť kresliť, keď sa bavíme o výtvarnom umení, teda mal by byť nadaný a vzdelaný tak, aby vedel svoje schopnosti odovzdať aj druhým, napr. deťom.

R18z Myslím si, že áno, mal by byť nadaný.

R19z Pokiaľ ide o učiteľa, ktorý učí kresbu alebo predmety spojené s kreslením a tvorením, tak áno.

R20m Rozhodne áno. Píšem z vlastnej skúsenosti a som presvedčený, že učiteľ by mal byť nadaný alebo talentovaný, pokiaľ učí praktické predmety! Pri teoretických predmetoch by učiteľ mohol byť (pravdepodobne) aj historikom, ktorý sa predtým umeniu nevenoval a mohol by byť ako učiteľ výtvarných dejín obstať v pohode. Samozrejme, pozitívny vzťah k umeniu je plus. V tých praktických predmetoch ide aj o rešpekt a autoritu. Študenti majú tendenciu nebrať vážne bez ukážky ich tvorby a aj potom je otázne, aká bude ich reakcia. Keď ja zistím (moc sa tým nezaobieram, ale stane sa – napríklad keď som našiel knihu pána Bielika v Panta Rhei), že učiteľ má naozaj kvalitnú prácu, nielen po technickej stránke (ale hlavne po nej, nemôže napr. učiť kresbu niekto, ktorý sa tejto disciplíne nevenuje), rešpektujem ho o niečo viac a tým pádom sa chcem od neho naučiť čo najviac a mám aj pozitívny vzťah k predmetu.

R21z Učiteľ nemusí byť nadaný, ale mohol by byť. Ak nie je nadaný, aspoň by mal výtvarnému umeniu rozumieť, ale nie je to najlepší nápad, pretože žiakovi nevie poradiť, ako má niečo ďalej robiť, ako sa pohnúť ďalej, po prípade niečo odvrhnúť, ak má niečo zle. Takže teoreticky podľa mňa by bolo dobré, ak by bol nadaný.

R22z Každý je nadaný a ak vyučujúci ešte k tomu nedospel, tak to nevádi. Možno jeho nadanie spočíva práve vo vyučovaní. Ak vyučuje teoretické veci ako dejiny umenia, nevidím dôvod k tomu, aby bol talentovaný maliar a spevák. Každý na tejto planéte bol „poslaný“, aby niečo zmysluplné urobil, aby využil svoj talent.

R23z Učiteľ, profesor, majster, on musí byť nadaný v tom, čo robí, lebo ako odborník dáva, odovzdáva svoje vedomosti a skúsenosti žiakom. Popravde, ja musím na sebe veľmi tvrdo pracovať, aby som sa vypracovala, aby zo mňa bola dobrá učiteľka.

R24m Učiteľ nemusí byť nadaný, pretože ani v školách pre nadané deti nie je podmienkou pôsobenia učiteľa na škole jeho nadanie. Hlavné sú skôr vedomosti a zručnosti, ktoré učiteľ nadobudne vo svojej profesijnej príprave na VŠ pre prácu s tou ktorou špecifickou skupinou žiakov.

R25z Myslím si, že učiteľ výtvarného umenia by mal mať schopnosti ohľadom umenia a výtvarnej výchovy a rozvíjať ich čo najlepšie počas štúdia. Aby sa stal, samozrejme, dobrým alebo čo najlepším učiteľom, dokázal schopnosti, danosti a talent rozvíjať ďalej u žiakov.

4. Je potrebné, aby dieťa, resp. iný edukant, ktorého budeme umelecky vzdelávať, malo nadanie?

R1m Šancu na vzdelanie by mal mať akýkoľvek študent. Aj keď dieťa nenaučíte perfektne kresliť alebo fotografovať, minimálne mu rozšírite obzory a tvorivosť. To môže využiť v akejkoľvek oblasti, ktorej sa bude neskôr venovať. Na pôde základných škôl sa taktiež učí chémia, fyzika,..., ktoré žiak nebude v živote priamo potrebovať, ale pomôžu mu v ďalších veciach.

R2m Ak má žiak talent (je nadaný), je dôležité rozpoznať nadanie čo najskôr, aby to nadanie mohlo rásť. V ZŠ to asi nie je absolútne potrebné.

R3z Na bežných školách sa nestretneme vždy len s nadanými deťmi. Takže nie, dieťa nemusí byť nevyhnutne nadané (i keď vzdelávať také dieťa je ľahšie). Ak však dieťa navštevuje nejakú strednú umeleckú školu, je už predpoklad, že dieťa by malo byť istým spôsobom nadané, aby sa mohlo adekvátne umelecky vzdelávať.

R4z Nie je to potrebné, základy umeleckého vzdelania by mal mať každý. Pokiaľ však je dieťa aktívne a zjavne talentované, treba jeho nadanie rozvíjať.

R5z Dieťa by určite malo mať nejaký vzťah k umeniu a ak sa jedná o výtvarné predmety, by malo mať nejaké nadanie, no v grafike, fotke a mediálnych predmetoch, kde taktiež musí tvoriť, potrebuje aj šikovnosť, no dá sa to nahradiť aj iným spôsobom.

R6z Myslím si, že ak dieťa nie je nadané, nie je to problém, pokiaľ to dieťa baví. Ale zároveň záleží aj od stupňa štúdia a daného typu školy.

R7z Nie je to potrebné, lebo to čo mu nebolo dané, môže získať snahou a cvičením, no mať nadanie je menšia výhoda...

R8z Prvoradý je záujem dieťaťa o výtvarné umenie, ak však je nadané na výtvarné umenie, má predpoklady, aby mu výtvarné umenie šlo lepšie.

R9m V určitých smeroch áno, taký maliar alebo sochár by mali mať prvotný pud umenia, náboj, iskru, ktorá mu tvorí múzu. Taký grafik (počítačový tvorca stránok) alebo reštaurátor už by to nadanie mať nemuseli. Tam už ide o techniku, pracovitost a zručnosť a tieto veci sa dajú zdokonaľovať, nacvičiť.

R10z Umelecky nadané dieťa sa lepšie adaptuje na danú tému. Ale nie je potrebné, aby dieťa bolo výtvarne nadané, dá sa to naučiť neustálym trénovaním a zdokonaľovaním sa seba samého. Musí ho to baviť a mať z toho radosť.

R11z Pri žiakovi, ktorý, predpokladáme, že nie je nadaný, podľa mňa netreba robiť rozdiely. Pokiaľ chceme, aby vyhrával súťaž alebo bol uznávaný, to áno, ale pokiaľ ten žiak javí záujem, baví ho to, nemalo by sa mu odopierať, aj keď práve výtvarné nadanie nemá. Ale myslím si, že pokiaľ už sa to učí, asi by mal byť nadaný.

R12z Ja si myslím, že dieťa, ktoré budeme vzdelávať, nemusí byť nadané, pretože keď to dieťa časom bude šikovné, bude sa snažiť, môže byť najlepšie.

R13m Myslím, že každý sa dokáže niečomu naučiť a talent len uľahčuje a urýchľuje činnosť, ktorej sa človek venuje a umožňuje v nej zájsť ďalej a byť lepší než ostatní. Ale rovnako ako mať vlohy, či zdediť istý talent napríklad na kreslenie, je dôležité mať trpezlivosť a odhodlanie veci dokončiť. Preto si myslím, že dôležité je, aby učiteľ vedel hlavne žiakovi pomôcť a motivovať ho.

R14z Tak, bolo by dobré, keby bolo. Aj keď niekedy stačí veľká snaha dieťaťa a ide mu to, aj keď možno nie tak ako ostatným jeho spolužiakom.

R15z Ak je to malé dieťa a je to len hobby po škole, podľa mňa nemusí byť až tak talentované, nie vždy kreslíme alebo chceme nejaký cieľ úžasného obrazu. Je to krásny spôsob prejavovania pocitov a emócií s talentom či bez. Ak by sa tomu mal váž-

nejšie venovať na vysokej škole, tak áno, bolo by lepšie, ak by mal pre to talent.

R16z Myslím, že čo sa týka ZŠ, stredných škôl a ZUŠ, tak nie je potrebné, aby bolo dieťa nadané, ale študenti vysokej školy by mali byť nadané aspoň trochu.

R17z Myslím si, že by bolo lepšie učiť dieťa, ktoré je nadané talentované, pretože sa s ním lepšie a ľahšie pracuje, baví ho to viac, než dieťa, ktoré vzťah k tomu nemá.

R18z Nie je to podľa mňa nevyhnutnosť, ale je lepšie ak je. Pretože napr. na ZŠ alebo všeobecnej SŠ, kde sa nekladie taký dôraz na umenie ako na umeleckých školách, nie je nadanie nutnosťou. Ale je to ľahšie a jednoduchšie viesť dieťa, ktoré je nadané!

R19z Je pravdepodobné, že dieťa, ktoré sa bude chcieť umelecky vzdelávať, bude robiť talentové skúšky, takže áno, malo by byť nadané a počas štúdia by malo svoje nadanie rozvíjať.

R20m Znova z vlastnej skúsenosti. Myslím si, že áno. Poznám veľa študentov, ktorí by na umeleckej škole (odbore) nemali čo robiť, ale predsa tam sú. Nevadia mi ľudia, ktorí sa naozaj veľmi chcú venovať tejto disciplíne, tí sa snažia vyvážiť nedostatok nadania alebo talentu motiváciou a tvrdou prácou. Problém prichádza pri študentoch bez nadania a bez akejkoľvek snahy, ktorí si umeleckú školu vybrali len na základe toho, že je nenáročná. To je problém s dnešnými umeleckými školami. Prijímajú prívleka netaľentovaných študentov a tým strácajú na hodnote a úrovni. Viem, že je to náročné a hlavne finančne – školy môžu byť rady, že majú vôbec nejakých študentov, ale je to smutné. Ďalší problém tvoria nadaní, talentovaní študenti bez snahy rozvíjať svoj potenciál. Tu je viac-menej úlohou učiteľa, správne motivovať študenta. Samozrejme, to, že je študent talentovaný alebo nadaný, nie je koniec cesty! Taktiež to neznamená, že talentovaný študent sa nevypracuje vyššie než študent nadaný. Talent a nadanie sú len malým zlomkom cesty umelca a tieto prvky slúžia ako „ulahčenie“ niektorých vecí, no stále si vyžadujú tvrdú, obetavú prácu.

R21z Podľa mňa áno, lebo ináč ho nevieme pohnúť ďalej, ďalej ho zvedávať alebo mu niečo vysvetliť, je to potom zbytočné, lebo tomu nerozumie.

R22z Na to, aby bolo dieťa dobré v umení, napr. výtvarnom, nepotrebuje nadanie. Výtvarná sa dá naučiť, ak je dobrý vyučujúci, ak študent chce. Poznám príklad, keď upratovačka prešla procesom výučby, kde na začiatku jej portrét bol ako od dvojročného, teraz je schopná maľovať, kresliť veľdiela.

R23z Neodpovedala.

R24m Nadanie je predpokladom žiaka vzdelávať sa v škole pre nadané deti. V „bežných školách“ stojacich mimo 5% výnimčnosti, to potrebné nie je. Istá dávka talentu je určite potrebná a je predpokladom pre ďalšie vzdelávanie v umeleckej sfére. Dieťa bez talentu by len veľmi ťažko pokračovalo v praktických predmetoch, ale to zas nevylučuje teoretickú prípravu, tam je skôr potrebná dobrá pamäť a dostatočný záujem.

R25z Myslím si, že u žiakov je potrebné, aby žiak mal aký-taký vzťah k výtvarnému umeniu (teda určitú schopnosť, danosť, v ktorej vyniká a rozvíja ju). Je potrebné, aby učiteľ dopomáhal žiakovi k istým vedomostiam a zručnostiam tohto odboru.

Záver

V našom príspevku sme sa pokúsili vymedziť pojmy nadanie a talent, ktoré vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov výtvarného umenia zohrávajú bezpochyby významnú rolu. V príspevku sme sa venovali parciálnym výsledkom výskumov (2012 – 2013), realizovaných autorkou príspevku v kontexte subjektívnych indikátorov rozvoja umeleckého nadania, resp. talentu študentov pred začatím štúdia na vysokej škole. V nami realizovanom prieskume v roku 2014, ktorého sa zúčastnili študenti 2. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia učiteľstva výtvarného umenia na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, sme zistili, že viacerí naši respondenti disponujú erudovanými poznatkami v danej oblasti. Vyjadrenia a názory respondentov v kontexte štyroch otázok považujeme za hodnotné a podnetné, preto sme ich odpovede nepriblížili formou analýzy a interpretácie, ale sme sa rozhodli zverejniť v plnom rozsahu.

Literatúra:

DEMPSEYOVÁ, A. 2002. *Umelecké styly, školy a hnutí*. Praha: Slovart, 2002. 304 s. ISBN 80-7209-402-5.

DUCHOVIČOVÁ, J. 2007. *Aspekty diferenciacie v edukácii nadaných žiakov*. Nitra : PF UKF, 2007. 312 s. ISBN 978-80-8094-099-7.

FREEMAN, J. 2004. *Teaching the gifted and talented*. Education Today, 54, 17-21. Dostupné na internete: http://joanfreeman.com/pdf/CoT_Teaching_G%26T_04.pdf [cit. 2014-02-28].

FREEMAN, J., RAFFAN, J., WARWICK, I. 2010. *World-wide Provision to Develop Gifts and Talents. An International Survey* © CfBT copyright 2010. Dostupné na internete: <http://www.joanfreeman.com/pdf/towereport2.pdf> [cit. 2014-02-28].

FREEMAN, J. 2012. *A Quality of Giftedness*. Gifted and Talented International, 27, 2, 13-71. Dostupné na internete: <http://www.joanfreeman.com/freepublications.php> [cit. 2014-02-28].

JURÁŠKOVÁ, J., LAZNIBATOVÁ, J., OSTATNÍKOVÁ, D. 2003. *Spoznajte nadané dieťa*. Bratislava: Asklepios, 2003. 68 s. ISBN 80-7167-068-5.

JURÁŠKOVÁ, J. 2003. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok : Agentúra Fischer, 2003. 151 s. ISBN 80-89005-11-X.

KOMÁRIK, E. 2012. *Talent a nadanie - poznávanie, predikcia a vzdelávanie* In Učíme nadané žáky : zborník príspevků z konferencie s mezinárodní účastí. Ostrava: Ostravská univerzita, 2012. ISBN 978-80-7464-104-6, s. 21-25.

LAZNIBATOVÁ, J. 2001. *Nadané dieťa : jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris, 2001. 394 s. ISBN 80-88778-32-8.

RÉCKA, A. 2012. *Príprava učiteľov výtvarného umenia v podmienkach univerzity na edukáciu nadaných žiakov*. In Učíme nadané žáky : zborník príspevků z konferencie s mezinárodní účastí. Ostrava: Ostravská univerzita, 2012. ISBN 978-80-7464-

RÉCKA, A. 2013. *Digital literacy in the context of the university preparation of Fine Arts teachers*. In: Current Trends in Educational Science and Practice V. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2013. ISBN 978-80-7414-683-1, s. 79-87.

RÉCKA, A. 2013. *Rozvíjanie profesijných kompetencií učiteľov výtvarného umenia v rámci ich vysokoškolskej prípravy - objektívne a subjektívne indikátory*. In Pedagogika umění/Umění pedagogiky aneb inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2013. ISBN 978-80-7414-582-7, s. 31-36.

RENUZZI, S. J. 1998. *Three-Ring Conception of Giftedness*. In Baum, S. M., Reis, S. M., & Maxfield, L. R. (Eds.). (1998). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. Dostupné na internete: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart13.html> [cit. 2014-02-28].

SATKOVÁ, J. 2012. *Nadaný učiteľ výtvarnej výchovy a nenadaný žiak*. In Učíme nadané žáky : sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí. Ostrava: Ostravská univerzita, 2012. ISBN 978-80-7464-104-6, s. 117-125.

TERMAN, L. M. 1926. *Genius studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1926. Bez ISBN.

US Department of Education. 1993. *Giftedness Defined*. Dostupné na internete: <http://www.nsgt.org/giftedness-defined/> [cit. 2014-02-28].

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky 307/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním. Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/data/att/670.pdf> [cit. 2014-02-28].

Kontaktné údaje:

doc. Mgr. Adriana Récka, PhD.

Katedra výtvarnej tvorby a výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dražovská 4, 949 74 Nitra
e-mail: arecka@ukf.sk

VÝTVARNÉ NADANIE V KONTEXTE UČITEĽSTVA VÝTVARNÉHO UMENIA

ARTISTIC TALENT IN CONTEXT OF TEACHING FINE ART

JANKA SATKOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá vybranými otázkami z oblasti výtvarného nadania študentov študijného programu „učiteľstvo výtvarného umenia v kombinácii“, ktorí študujú na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Študenti v dotazníku odpovedali na otázky týkajúce sa ich nadania a ich odpovede sú spracované obsahovou analýzou. Výsledky výskumu sú aplikované do vyučovania didaktických disciplín uvedeného študijného programu.

Abstract: The article deals with selected issues in the field of artistic talent of students of the study program “Teaching Fine Arts in combination”, who study at the Department of Fine Art Creation and Education at Faculty of Education at the University of Constantine the Philosopher in Nitra. In the questionnaire students responded to questions about their talent and their responses were processed by content analysis. The research results are applied to didactic teaching disciplines that study program.

Kľúčové slová: výtvarné nadanie, študent – budúci učiteľ, didaktické disciplíny

Key words: artistic talent, student – future teacher, didactic disciplines

Úvod

Výtvarné nadanie by malo byť integrovanou súčasťou osobnosti študenta štúdia učiteľstva výtvarného umenia v kombinácii na Katedre výtvarnej tvorby a výchovy PF Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. V prostredí štúdia je považované za (takmer) samozrejmosť, avšak samotnému fenoménu nadania sa nevenuje dostatočná pozornosť. Tento fenomén sa niekedy objaví ako obsah spontánnych diskusií. Študenti počas praktickej tvorby na didaktických disciplínach komentujú svoju ne/zručnosť či výtvarné nadanie, a niekedy na naše prekvapenie konštatujú, že nadaní nie sú. Väčšinou konštatujú nedostatok nadania iba v niektorej oblasti výtvarnej tvorby (v kresbe, malbe, v grafike,...). Niekedy spomínajú na zážitky z pedagogickej praxe, kedy sa vyjadrujú k nadaniu zverených žiakov alebo študentov. Výskum (Réčka, 2012) potvrdil, že niektorí študenti sa cítia byť ohrození nadanými žiakmi, keďže sa sami necítia dostatočne nadaní. Uvedené skutočnosti nás viedli k tomu, aby sme realizovali výskum o ich názoroch na vlastné nadanie.

Výskum

Náš výskum vychádza z **humanitnej paradigmy**, ktorá skúma, aká je kvalita spoločenských situácií. Náš prístup je kultúrny, keďže pozornosť zameriava na významy, hodnoty, postoje a presvedčenie. Koncipovali sme ho s ohľadom na ciele našej výučby didaktických a metodických disciplín.

Cieľom bolo zistiť, nakoľko sa podieľa učiteľ na zistení výtvarného nadania žiaka a ako vníma výtvarne nadaný študent svoju odlišnosť od nenadaných ľudí. Podotýkame, že termín „nenadaný“ používame bez hodnotiaceho podtextu výhradne vo význame „človek, u ktorého výtvarné nadanie nie je objavené a nie je rozvíjané“.

Typovo je náš výskum **prehľadový** (survey), exploračný (neoveruje hypotézu), **kvalitatívny s čiastočnou kvantifikáciou**.

Podľa A. Straussa a J. Corbinovej (1999) sa v kvalitatívnom výskume výsledky nedosahujú kvantifikáciou, avšak niektoré údaje môžu byť kvantifikované. Služi okrem iného na získanie informácií o jave a výskumník nemusí mať hypotézy. Kvalitatívny výskum sa podľa S. Jusczyka (2003) predstavuje v naratívnej alebo esejistickej forme a spočíva v analýze javov, odhalení ich zložiek a súvislostí. Za ich podstatu sa nepovažuje vysvetľovanie javov. Výskum prebieha v prirodzenom prostredí (napr. v prednáškovej sále) a skúmaní sa vyberajú na základe konceptu. Kvalitatívny prístup je podľa M. Miovského (2006) typický jedinečnosťou a neopakovateľnosťou, kontextuálnosťou, procesualnosťou a dynamikou, pretože množstvo psychologických fenoménov je viazaných na kontext. Podľa Plichtovej (2002) je menej dôležité vyvodzovať všeobecnosti platné pre celú populáciu, ako dosiahnuť hlboké poznanie jedného prostredia.

Výskumný súbor tvorilo 56 študentov 3. a 4. ročníka štúdia učiteľstva výtvarného umenia v kombinácii, keďže tieto ročníky majú v študijnom programe didaktické disciplíny. Študenti vyplňali dotazník v skúškovom období, po absolvovaní skúšky a zapísaní hodnotenia (teda nie v strese a v uvoľnenej atmosfére) a mohli písať priamo do textového súboru v počítači. **Plán výskumu** sa riadil harmonogramom akademického roka a dotazníky boli vyplnené v skúškovom období 2012/2013 a v zime roku 2013 boli spracované autorkou príspevku.

Výskumné metódy

Metóda identifikácie premenných – dotazník

Zostavili sme dotazník s týmito otázkami.

1. Ako si zistil, že si výtvarne nadaný?
2. Čím myslíš, že sa odlišuješ od výtvarne nenadaných ľudí?

V **prvej otázke** nás zaujímalo, aký podiel má na zistení výtvarného nadania učiteľ. Mienime sa tomuto fenoménu venovať podrobnejšie v prednáškach aj na seminároch. Domnievame sa totiž, že informácie o výtvarnom nadaní s jeho špecifikami by mali byť obsiahnuté v didaktických disciplínach. Oblasť sebapoznania, ktorú považujeme v štúdiu učiteľstva a v našom vyučovaní za jednu z najdôležitejších, sme zisťovali **druhou otázkou**, v ktorej nás zaujímalo, ako sa vnímajú študenti, nakoľko sa cítia odlišní, a či je táto odlišnosť vnímaná pozitívne alebo negatívne. Dotazník bol anonymný.

Metóda spracovania premenných – obsahová analýza

Dotazníky sme očíslovali od 1 do 56 a ich odpovede sme zaradili do kategórií podľa pravidiel kritickej diskurznej analýzy. Uvádzame aj úryvky z odpovedí, avšak nie autentické, ale v záujme čitateľnosti s opravenými pravopisnými chybami a slovosledom. Kategórie sme spracovali aj kvantitatívne. Pri spracovaní údajov sme využili kódovací systém podľa významových kategórií, ktoré môžu podľa P. Gavoru (2006) zahŕňať niekoľko slov až dlhšie úseky textu, so zameraním výlučne na obsah

posolstva (teda nie na štýl či vyznenie textu). Vzhľadom na vysokú mieru otvorenosti otázok sme pripustili možnosť viacnásobného kódovania. Z nich sme vytvorili kategórie a v súlade s princípmi kritickej diskurznej analýzy sme jednotky nedefinovali dopredu, ale až v priebehu analýzy.

Výsledky výskumu

Prvá otázka „Ako si zistil že si výtvarne nadaný?“ nám poskytla výpovede o zdrojoch zistenia a rozvoja nadania, ako aj o radostnom prežívaní výtvarnej tvorby.

OSTATNÍ (učitelia, rodičia, porotcovia súťaží, spolužiaci, ľudia okolo všeobecne) rozpoznali nadanie **39** krát, iba **1** krát nadanie rozpoznala respondentka sama. **Učitelia** rozpoznali a identifikovali výtvarné nadanie v **21** prípadoch. Učiteľka bola raz menovaná (počas štúdia som postupne odhaľovala svoje nadanie aj vďaka pani učiteľke Cibulkovej ktorá ma podporovala). **Rodičia** rozpoznali a identifikovali výtvarné nadanie v **10** prípadoch, z toho **3** krát si talent všimli **rodičia aj učitelia** (Od malička ma chválili rodičia aj vyučujúci za výtvarné práce) a raz učitelia v MŠ upozornili rodičov, ktorí potom dieťa dali na ZUŠ. Raz si talent všimol otec (môj otec bol v šoku keď som zrazu nakreslila celého Ferda Mravca). **Spolužiaci** (Spolužiakom sa moje práce páčili) sa podieľali **2** krát, **Ľudia okolo** **2** krát (Keď som niečo namalovala, veľa ľuďom sa to páčilo). Iba **1** krát bolo nadanie rozpoznané samotnou študentkou (kategória **Ja – To**, že som výtvarne nadaná som tušila už od malička).

ŠKOLY (školské a predškolské zariadenia) boli uvedené ako miesta identifikácie a rozvoja spolu **54** krát (respondenti uviedli ako miesto poznania a rozvoja viac inštitúcií). **Nadanie sa objavilo** počas navštevovania **MŠ** (definované ako „od malička, od detstva, v škôlke“) spolu **20** krát, z toho **2** krát aj skôr, počas **ZŠ** sa nadanie objavilo/zistilo **15** krát. **ZUŠ** sa objavila **10** krát, **SŠ** **5** krát, z toho **2** krát **SŠ** výtvarného zamerania. **Krúžok na ZŠ** sa objavil **4** krát (...som sa prihlásila aj na krúžky venované umeleckým prácam; V rámci krúžkov na základnej škole ma mama zapísala na výtvarnú), **knihy** ako zdroj inšpirácie **1** krát (Mala som knihy pre deti slúžiace na rozvoj tvorivosti s rôznymi tipmi na voľnočasové aktivity) a **Výtvarná tvorba vo voľnom čase** **6** krát (Stále som kreslila, ...mimo voľného času, ktorý som trávila kreslením J).

HODNOTENIE bolo významnou súčasťou spoznania nadania a vyskytlo sa **11** krát. **Pochvaly** (v škole som dostávala pochvaly mojich prác) a **pozitívne hodnotenie** (Kladné hodnotenie učiteľov) sa podieľali na zistení nadania v **7** prípadoch.

Súťaže, výstavy boli uvedené v súvislosti so zisťovaním nadania **4** krát (Kladné hodnotenie učiteľov a výhry vo výtvarných súťažiach už na ZŠ; v škôlke som vyhrala súťaž v maľovaní; moje práce mali pravidelne svoje miesto na „výstavách najlepších prác“ a boli posielané na rôzne súťaže; Začala som svoje práce posielat na internetový portál, kde boli pozitívne ohodnotené, s odporúčaniami, že by som sa tomu mala naplno venovať).

POZITÍVNE PREŽÍVANIE VÝTVARNEJ TVORBY považujeme za najzaujímavejšie zistenie v obsahovom priestore tejto otázky. Až **21** respondentov spontánne píše o radoch, chuti, vôle a nadšení spojenom s výtvarnou tvorbou (od malička ma to, povedzme, ťahalo týmto smerom; veľmi ma to bavilo a tešila som sa, ak som dostala za úlohu niečo vytvoriť; cítila som iba radosť z kreslenia; Nič iné ma v živote nebavilo, len kreslenie; keďže ma kreslenie a maľovanie veľmi bavilo a bola to moja najobľúbenejšia činnosť...; Farbičky boli v detstve moje najobľúbenejšie hračky; Milovala som kreslenie na základnej škole; A aj na ZŠ ma výtvarná výchova bavila akosi viac ako iné predmety; Výtvarné nadanie ako také som nevnímala, cítila som iba radosť z kreslenia....).

Pre potreby praxe za najvýznamnejšie považujeme **zistenia o učiteľoch**. Uvádzame dva s príkladom **pozitívneho a negatívneho prístupu**. Pozitívny: Výtvarne nadaný (mám talent a pod.)... ma zaradila učiteľka na ZŠ. Podporovala všetky deti (nie len mňa), u ktorých videla nejaký potenciál, alebo záujem o výtvarnú výchovu... Ona mala značný podiel na tom, že som sa rozhodol ísť na strednú umeleckú školu. Negatívny, avšak s aktívnou reakciou študentky: Mala som zľú učiteľku, ktorá sa nám veľmi nevenovala, čiže keď som chcela vedieť niečo viac, musela som si naštudovať sama, ale som rada za to, že som bola snaživejšia. Za nadanú sa **nepovažuje 1** študentka, konštatuje len pozitívne prežívanie výtvarnej tvorby (Dodnes si nemyslím, že som výtvarne nadaná. Baví ma kresliť si už od detstva, navštevovala som vo voľnom čase ZUŠ už od základnej školy a naplňalo ma to).

Druhá otázka „Čím myslíš, že sa odlišuješ od výtvarne nenadaných ľudí?“ bola čiastočne zodpovedaná **3** krát už v prvej otázke a tieto odpovede sme zaradili do výsledkov štvrtej otázky. V jednej odpovedi sa často objavilo viac schopností, zručností, napríklad: „...dokážem sa pozastaviť nad veci a vnímať ich, skúmať oveľa dlhšie ako iný. Alebo ma nadchnú veci, ktoré inými nepohnú – hra farieb na oblohe a pod. V tomto cítim ten rozdiel - v hĺbke vizuálneho vnímania okolitých vecí“.

INAKOSŤ sa objavila najčastejšie - **29** krát, v podobe iného vnímania a iného myslenia. **Iné vnímanie** sa objavilo **26** krát, z toho **Iné vnímanie všeobecne** sa objavilo **19** krát (Svet okolo seba vnímam iným spôsobom, uvedomujem si jeho premeny; Citlivejšie vnímanie okoliteho sveta; ...okolie vnímam inak; vidím niektoré veci inak, Všimám si veci, ktoré si iní nevšímajú; Vidím farebnejšie). **Krajšie a intenzívnejšie vnímanie sveta** uviedlo **7** respondentov (...takisto sa viac teším s krásnych vecí okolo seba; vnímam krásu intentívne; vidím okolo seba viac krásy; videnie krásy v rôznych veciach a často v „obyčajných“; Vnímam krajšie svet; Myslím, že som viac vnímavá). **Iné myslenie** sa objavilo **3** krát (Rozmýšľam inak).

TVORIVOSŤ celkovo aj s jej zložkami je druhou najčastejšou položkou - spolu sa objavila **21** krát, z toho iba **Tvorivosť** **7** krát (Už od detstva som bola tvorivá), **Originalita** **6** krát (Vždy som sa snažila vytvoriť niečo nové; Som tvorila nové veci), **Fantázia** sa objavila **4** krát (odlišujem sa používaním fantázie v bežnom živote), **Predstavivosť** **3** krát, **Fluencia** sa vyskytla **1** krát (Najčastejšie je to nerozhodnosť pri množstve nápadov, ktoré mám v hlave a ja si musím vybrať jeden správny a ten najlepší. Ostatní s tým nemajú problém, pretože zväčša vyprodukurujú s námahou len jeden „výtvor“). Jeden respondent uviedol nešpecifikovaný **Negatívny vplyv tvorivosti** (Niekedy je takáto vysoká fantázia a tvorivosť... aj nevýhodou, najmä ak sa ... presúva aj do celkového života človeka...).

ŠCHOPNOSTI uviedlo **12** respondentov, z toho výtvarnú zručnosť **5**, vynaliezavosť **4**, precíznosť **1**, schopnosť rozvíjať talent **1** a trpezlivosť **1**. **Výtvarnú zručnosť** uviedlo **5** respondentov (...že viem mnoho vecí a objektov stvárniť; Bez väčších ťažkostí zvládam figurálnu kresbu a kresbu zátišia, najmä teda realistickú kresbu. Možno tým že viem lepšie znázorniť videné veci).

Vynaliezavosť sa objavila **4** krát (Vedenie si poradiť s rôznymi maličkosťami, zvládaním životných situácií; vedieť spracovať a znovu využiť rôzne veci; schopnosť tvorivo riešiť akékoľvek problémy). **Precíznosť** uviedol **1** (...ma baví najmä robiť detailné práce). **Schopnosť rozvíjať talent** uviedol **1** respondent (...tým že študujem na škole zameranej na výtvarnú tvorbu si viac

uvedomujem, že mám nadanie, zatiaľ čo ostatní to v sebe možno potláčajú). **Trpezlivosť** uviedol 1 respondent (viem byť pri práci trpezlivejší).

ESTETICKÉ CÍTENIE uviedlo 9 respondentov (dôležité sú estetické hodnoty; citom pre farbu a pekné veci; mám estetické cítenie; mám lepšie vycibrený vkus pre zariadenie, módu; zmyslom pre estetickosť, tým aké veci sa mi páčia a čo považujem za gýč; Väčšie výtvarné cítenie; Mám zmysel pre dekoratívnosť).

Ostatné položky sa vyskytli menej často. **Sebavyjadrenie** sa vyskytlo 5 krát (Možnosťou iného vyjadrenia sa; Vždy som sa snažila vytvoriť... čo by ma vystihovalo; Mám potrebu výtvarne zachytiť niektoré momenty prežívania; ...umelecká tvorba je pre mňa prostriedkom sebavyjadrenia a cítim ju ako niečo prirodzené). **Záujem o umenie** sa vyskytol 3 krát. **Radosť a záujem o tvorbu** sa vyskytla 2 krát (...väčšou chuťou tvoriť a eminentným záujmom o kreatívnu tvorbu). **Stotožnenie sa s výtvarnou tvorbou** uviedol 1 respondent (Ja výtvarným prejavom žijem). **Jedinečnosť** uviedol 1 respondent (Myslím si, že každý výtvarne nadaný človek je jedinečná osobnosť). **Mám krajší život** uviedol 1 respondent. **Nič** uviedlo 5 respondentov a **Nevedia**, čím sa odlišujú 2 respondenti.

Závery výskumu a odporúčania pre prax

Nadanie zistili a ocenili hlavne učitelia, rodičia a spolužiaci, a indikátorom nadania boli aj pochvaly a účasť či výhry v súťažiach. Nadanie sa rozvíjalo od útleho detstva v MŠ, na ZŠ, SŠ a ZUŠ. Učiteľ zohráva v rozpoznaní a rozvoji talentu hlavnú úlohu svojím záujmom a pozitívnym hodnotením. Môže byť radcom, tútorom aj podporovateľom, ktorý má priamy vplyv na dieťa a nepriamy vplyv cez rodičov. Dôležitú úlohu zohráva to, či rodičia dieťaťu umožnia rozvíjať talent. Učitelia posielajú výtvarné práce na súťaže a výstavy a tak nadané dieťa podporujú. V našom študijnom programe by sme sa preto mali viac venovať fenoménu výtvarného nadania detí, hodnoteniu ich prác a výtvarným súťažiam. Neoddeliteľnou súčasťou nadania sa ukázala radosť prežívaná pri tvorbe a pozorovanie osobnostných špecifik, ktoré sme sledovali v odpovediach na štvrtú otázku. Domnievame sa, že táto radosť by nemala vymiznúť ani počas štúdia na našej katedre. Dôraz respondentov na osobnosť učiteľa potvrdzuje našu dlhodobú snahu o rozvoj osobnosti budúceho učiteľa. Študenti vidia svoju odlišnosť od „nenadaných“ najčastejšie v inakosti, tvorivosti, schopnostiach a estetickom cítení. Je potešiteľné, že vnímajú svet krajšie a intenzívnejšie, a okrem jedného prípadu všetci svoju inakosť berú ako výsadu. Pozitíva vyplývajúce z výtvarného nadania vedú využiť v každodennom živote a estetické cítenie je prirodzenou súčasťou ich života. Svoje nadanie vníma ako obohacujúce 49 respondentov z 56, a spolu uvádzajú až 48 odlišností v zmysle pozitív.

Záver

Naším cieľom bude pomôcť študentom počas štúdia nájsť viac pozitív v ich výtvarnom nadaní, na čo nám budú slúžiť didaktické disciplíny vedené v duchu intuitívneho, reflexívneho, nedirektívneho a zážitkového vyučovania.

Literatúra:

- GAVORA, P. 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent. 239 s. ISBN 80-88904-46-3.
- JUSCZYK, S. 2003. *Metodológia empirických výskumov v spoločenských vedách*. Bratislava: Iris, 137 s. ISBN: 80-89018-13-0.
- MIOVSKÝ M. 2006. *Kvalitatívny prístup a metódy v psychologickom výskume*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4 – 486.
- PLICHTOVÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej psychológie zblízka*. Bratislava: Média. 134 s. ISBN 80-967525-5-3.
- SILVERMAN, D. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar. 327 s. ISBN 80-551 -0904-4.
- STRAUSS, A. - CORBINOVÁ, S. 1999. *Základy kvalitatívneho výskumu*. Brno: Sdružení Podané ruce. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- RÉCKA, A. 2012. *Príprava učiteľov výtvarného umenia v podmienkach univerzity na edukáciu nadaných žiakov*. In: Učíme nadané žáky. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Ostrava: OU. s. 162-172. ISBN 978-80-7464-104-6.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Janka Satková, PhD.

Katedra výtvarnej tvorby a výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dražovská cesta 4, Nitra
e-mail: jsatkova@ukf.sk

RELAXAČNÉ A IMAGINATÍVNE TECHNIKY HUDOBNO-DRAMATICKÉHO PREJAVU NADANÝCH DETÍ.

RELAXATION AND IMAGINATIVE TECHNIQUES OF MUSICAL AND SCENIC EXPRESSION OF GIFTED CHILDREN

LUCIA ŠEPELÁKOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa venuje problematike hudobnej a dramatickej sebareprezentácie nadaných detí, poukazuje na aspekty relaxácie a obrazotvornosti. Uvádza základné kritériá a faktory stimulácie predstavivosti v tvorivom estetickom sebavyjadrovaní detí. Sústreďuje sa na techniky zámerného rozvíjania tvorivej predstavivosti prostredníctvom relaxácie, senzitivity a expresivity v hudobnom a dramatickom umení.

Abstract: This paper tackles the problem of musical and scenic self-presentation of gifted children while focusing on aspects of relaxation and imagination. Basic criteria and factors of imagination stimulation within the domain of aesthetic self-expression of children are considered. Further, it is focused on techniques that aim to develop deliberate creative imagination through relaxation, sensitivity and expressiveness in drama.

Kľúčové slová: Nadané dieťa. Hudobno-dramatický prejav. Relaxácia. Imaginácia. Sebavyjadrenie dieťaťa.

Key words: Gifted child. Musical and scenic expression. Relaxation. Imagination. Child's self-expression

Úvod

V dnešnej dobe sa značný záujem v edukačnej realite obracia na nadané deti, deti s nadaním, označované i ako talentované deti. I keď sa im venuje dostatočná pozornosť v zmysle stimulácie ich schopností v oblasti všeobecnej inteligencie, umeleckých schopností či psychomotorických schopností, akosi sa často zabúda na stránku emocionálnu, do úzadia sa dostáva ich senzitivita a expresivita v sebavyjadrení.

Nadanie definuje pedagogický slovník (2003) ako schopnosti človeka, pre také výkony určitých činností intelektuálneho alebo fyzického charakteru, ktoré sa môžu javiť ako výnimočné v porovnaní s bežnou populáciou. Tým, že sú tieto schopnosti výnimočné, ale neznamená, že zvyšné stránky osobnosti týchto detí budeme tmiť, či dávať do úzadia na úkor oblastí, v ktorých tieto deti vynikajú. Práve naopak.

Podľa Duchovičovej (2007) nadpriemerne nadané dieťa sa prejavuje zrýchleným vývinom vo väčšine oblastí. Z pedagogického hľadiska je najdôležitejšia oblasť učenia a myslenia, pracovné tempo a záujmy, **emocionalita** a sociálne charakteristiky. Požiadavky na vyučovací proces, rešpektujúci potreby nadaných, by mali zahŕňať kognitívne, **emocionálne** a sociálne faktory, ktorých akceptácia nie je možná bez realizácie diferenciácie edukačného proces a jeho jednotlivých zložiek, pretože iba kurikulum rešpektujúce diferenciáciu v schopnostiach jedinca môže prispieť k zvyšovaniu kvality myslenia, riešenia problémov, zvyšovaniu úrovne kreativity, senzitivity a ďalších oblastí nevyhnutných pre stimuláciu a rozvoj nadania.

Pri rozvíjaní nadania má nezastupiteľný význam podpora a rozvíjanie ľudských schopností v procese edukácie s využitím všetkých dostupných prostriedkov. Ako jediná schodná cesta sa v škole budovanej na pilieroch humanizmu a demokracie javí rešpektovanie individuálnych rozdielov medzi jednotlivcami, čo umožňuje iba vyučovanie rešpektujúce princípy diferenciácie, nech je jeho realizácia v akejkoľvek forme. Duchovičová (2007) odporúča použiť metódy uvoľnenia, relaxácie, aby sa striedali zaťažujúce činnosti s odpočinkovými, realizovať ich v podobe hier, autogénneho tréningu, cesty do fantázie a pod.

Relaxačné a imaginatívne techniky zámerné stimulujú dosiahnutie slobodného vyjadrovania detí prostredníctvom hudobno – dramatických prejavov. Hudobno – dramatický prejav poskytuje široké možnosti na stimuláciu tvorivosti, fantázie, originality nápadov, podporuje humor, uvoľnenie a odvahu tvoriť niečo nové, iné, netradičné.

Základom hudobno – dramatického prejavu je bezpochyby **tvorivosť**, ktorá, ako uvádza Zelinová (2007) je najvyššou poznávacou a mimopoznávacou funkciou, súčasne je i univerzálnou kompetenciou človeka. Zasahuje tvorivé myslenie, cítenie, prejavuje sa v tvorbe medziludských vzťahov, v oblasti sebaovládania a sebatvorby, samotné umenie je produktom jedinečnej ľudskej tvorivosti. Tvorivosť je do istej miery podmienená relaxáciou a imagináciou, ktoré ako základné aspekty tvorivej sebareprezentácie (nielen) nadaných detí vystupujú do popredia a zasluhujú našu pozornosť.

Komplementarita hudby a tvorivej dramatiky zabezpečuje kultiváciu a celostné rozvíjanie celej osobnosti dieťaťa. Účinne a efektívne podnecuje všetky sféry psychiky, primárne emocionálny a kreatívny rozvoj osobnosti dieťaťa.

Priaznivo pôsobí na stav fyzickej a psychickej pohody, rozvíja vyššie estetické city a stimuluje všetky zmysly, pôsobí multifunkčne na osobnosť dieťaťa. Dieťa predškolského veku veľmi citlivo prežíva a vníma estetické podnety, nakoľko je preň prirodzená schopnosť objavovať, skúmať a experimentovať nielen v hudobnom umení, dramatickom, ale aj v literárnom, výtvarnom, v každej sfére ľudského života a aspektoch, ktoré ho obklopujú.

Je zrejmé, že hudba kultivuje a pôsobí na vnímanie krásna, aktivizuje potrebu prejať vlastné city, poznatky, skúsenosti a postoje. Samotná hudba bezprostredne súvisí s pohybom, v predškolskom veku je preto efektívne ju spájať s dramatickým prejavom detí, ktorý ich podnecuje k pohybu čím dieťa dostáva priestor na vlastné sebavyjadrenie.

Ako uvádza Púčiková (2011/2012) pomocou hudby sa prehľbuje chápanie a citové prežívanie hudby, rozvíja sa citlivosť na hudobný rytmus, melódiu, dynamiku, tempo. Prostredníctvom hudby sa okrem hudobných schopností prehľbujú predstavy o okolitom svete, prírode.

Relaxačné a imaginatívne techniky hudobno - dramatického prejavu by mali u nadaných detí:

- podporiť kreativitu a kritické myslenie dieťaťa,
- stimulovať tvorbu nápadov, ich rozmanitosť a originalitu,
- podporiť dieťa v hudobno - dramatickom sebavyjadrení,
- posilniť schopnosť vyššej asociácie hudby, celkového estetického a umeleckého cítenia,
- budovať sebavedomie a sebaistotu detí na základe vnímania svojich osobných možností,
- zvyšovať nároky na tvorivosť detí.

Ako uvádza Adzimová (2012/2013) vo výchovno – vzdelávacom procese, ktorý by mal prispieť k rozvoju tvorivosti môžeme uplatniť okrem základných pedagogických zásad v hrách nasledujúce **princípy**:

- hravého napodobňovania,
- postupného hravého zapájania,
- variabilného hravého opakovania,
- moment prekvapenia, nevšednosti,
- spoluhráčske partnerstvo, spoluzodpovednosť,
- spoločné hľadanie riešení, vzájomný rešpekt,
- vytváranie zdravého napätia, radosti a citlivosti k druhým a svojmu okoliu

Ako uvádza Púčíková (2011/2012) detská aktivita súvisí so spontánnym záujmom detí o hudbu a o pohyb, s hravou tvorivosťou. Úlohu tu zohráva fantázia, zvedavosť a obrazotvornosť.

Spojenie hudby a pohybu deťom prináša radosť, má byť hrou a zároveň prostriedkom utvárania hlbokého emocionálneho a estetického zážitku. Je však potrebné aby si učiteľ uvedomoval, kedy sa skutočne rozvíja tvorivosť detí a kedy ide len o mechanický nácvik a mechanické predvedenie podľa vzoru, ukážky či predlohy. Hudba ako jeden z druhov umenia má podľa autorky k dispozícii osobitnú sústavu výrazových prostriedkov, ktoré pôsobia na dieťa a vyvolávajú v ňom emocionálne reakcie a podporujú estetické zážitky (hudobný jazyk dokáže vyjadriť mnohé ľudské city a vzťahy, ako i poznanie).

Cez estetické vzťahy k svetu sa deti učia uvedomovať si rozdiel medzi tým čo vidia (materiál) a tým, čo je za ním (myšlienka, predstava, význam). Súčasne si však začínajú uvedomovať, že ide o dva odlišné javy v ľudskej kultúre. Deje sa to navyše spôsobom, ktorý je veľmi blízky ich prirodzenému vnímaniu sveta. Estetický vzťah k svetu má existenčný charakter, pretože poznávanie sveta je dieťaťom nerozlučne naviazané na estetický vzťah k svetu. Navyše detská fantázia nie je tak obmedzená a môže voľne variovať predstavy či významy vo vzťahoch k predmetom. Detská tvorba je vyjadrením cítenia a fantázie detí, má výrazne tvorivý charakter ako umelecká tvorba, nesnaží sa o modelovanie skutočnosti, cieľom je hra, pričom v sebe nesie zárodok umeleckej tvorby (Mistrík, 2010).

Pedagogický slovník (2003, s. 200) definuje relaxačné techniky ako: „*postupy navodzujúce stav psychického i telesného uvoľnenia, napr. autogénny tréning, hrajú významnú rolu pri prevencii a znižovaní stresu ako pedagogických pracovníkov, tak žiakov.*“ Relaxácia a relaxačné techniky sú pre zdravie (fyzické i psychické) a životnú pohodu človeka nesmierne prospešné. Je potrebné si uvedomiť význam relaxácie pre nadané dieťa, ktorý je širokospektrálny, nakoľko mu poskytuje pocit istoty, bezpečia a upokojenia, prispieva k zlepšeniu schopnosti koncentrácie, pozornosti, zmierňuje afektivitu hyperaktívnych detí (a deti hypoaktívne naopak povzbudzuje). Dobré pôsobí na odstránenie únavy a regeneráciu síl dieťaťa, veľký význam sa spomína v súvislosti s prevenciou tých stresových reakcií organizmu, ktoré by mohli narušiť fyzickú, psychickú a emocionálnu pohodu dieťaťa.

Existuje veľa spôsobov relaxácie, z hľadiska špecifik predškolského veku je podstatná:

- pohybová aktivita alebo iná činnosť spojená s telesnou aktivitou.
- rôzne dychové cvičenia - uvoľnenie častí tela pomocou dychu
- uvoľnenie psychického napätia pomocou vizualizácie
- hra, v ktorej si dieťa rozvíja pozornosť, schopnosť sústredenia sa na činnosť.

Samotné dychové cvičenia, ktoré sú podstatou relaxácie a odbúravania môže byť efektívne využité pri rozmanitých hudobno – dramatických aktivitách nadaných detí (skvelým príkladom je napr. rozprávka O troch prasiatkach, v ktorých vlk silno fúka - bránicové dýchanie, nazývané tiež hlboké dýchanie, kontrolované dýchanie alebo dýchanie bruchom, aby zničil domček prasiatka a mohol ho zjesť).

V súčasnosti je rozpracované veľké množstvo rôznych spôsobov relaxácie:

- Spôsoby relaxácie na báze svalového uvoľnenia (práca s telom):
 - masáže,
 - akupresúra,
 - postojové cvičenia (asány),
 - reflexná terapia,
 - edukinetické cvičenia a i.
- Relaxácia na báze dychových cvičení:
 - koncentrácia na voľný prirodzený priebeh dychu,
 - úplný jogový dych a i.
- Relaxačné koncentračné metódy:
 - Jacobsonova progresívna relaxácia,
 - Schultzov autogénny tréning,
 - meditácia.
- Relaxačné imaginatívne postupy s využitím sugestívnej sily predstavivosti, vizualizácie:
 - tvorivá predstavivosť (S. Gawain),
 - relaxačné autoregulačné postupy podľa Simontona,
 - metóda ovládania vedomia – J. Silva a i.
- Technologické postupy na báze technologickej vizuálnej resp. sluchovej stimulácie:
 - alfa synchro systém,
 - subliminálne metódy a i.

Často spomínaných je **Schultzov autogénny tréning**, ktorého najväčšia výhoda je schopnosť krátkodobého osvieženia. Niektoré pramene udávajú, že dve minúty správneho autogénneho tréningu nahradia svojimi účinkami asi dve hodiny spánku

na nasledujúcich 60 – 90 min.

Princíp spočíva v tom, že systematickým cvičením určitých fyziologických reakcií sa dosiahne celkové uvoľnenie organizmu, a to tak po stránke fyzickej, ako aj psychickej. Nacvičujú sa pocity tiaže, tepla, regulácia srdcovej činnosti a dýchania. Cvičenie prebieha v uvoľnenej polohe tela so zatvorenými očami. Návrik žiaducich fyziologických stavov prebieha pomocou formuliek „som úplne pokojný“, „pravá/ľavá ruka je ťažká“, „obe ruky sú ťažké“, „obe nohy sú ťažké“, „ruky a nohy sú ťažké“. Podobne sa nacvičuje zážitok tepla a potom nasledujú formulky: „tep je kľudný a pravidelný“, „dýchanie je úplne kľudné“, „do brucha prúdi teplo“ a „hlava je voľná a jasná“. Cvičiť by sa malo asi 2 – 3 x denne a cvičenie by malo trvať 2 – 5 minút.

Ďalším spomínaným je **Autogénny tréning**, ktorý sa cvičí v ľahu alebo v sede. Všetky svaly, i tvárové, pritom uvoľníme, zatvoríme oči, zostaneme pasívni a nehybní, dýchanie nechávame voľne plynúť. Cvičenie pozostáva iba z psychického precvičovania. Telo zostáva v pokoji, uvoľnené.

Pri cvičení ležíme na chrbte, pod hlavou môžeme mať malý vankúš alebo podložku pod šiju, nohy máme vystreté a uvoľnené, špičky nôh smerujú von, kolená môžu byť vystreté alebo môže byť pod nimi zrolovaná deka, ruky sú po stranách tela, pokrčené v lakťoch, dlaňami dole, môžeme si ich položiť na hornú časť stehien.

Neodmysliteľnou súčasťou relaxácie a relaxačných techník i **imaginácia**, ktorú by sme mohli voľne preložiť ako predstavivosť, obrazotvornosť, vedome ovládanú tvorivú fantáziu. Imaginačná schopnosť funguje v dvoch podobách. Prvá je známa ako „*syntetická imaginácia*“, druhá ako „*tvorivá imaginácia*“.

Pomocou syntetickej imaginácie môže človek ale i dieťa zoraďovať staré poznatky, nápady alebo plány do nových kombinácií, teda táto schopnosť nič nevytvára. Primárne pracuje s materiálom – so skúsenosťami, vzdelaním a pozorovaním – ktorým je živý. Túto schopnosť najviac využívajú vynálezci, s výnimkou vynálezcu „geniálneho“, ktorý použije tvorivú imagináciu, ak problém nie je možné vyriešiť imagináciou synteticou.

Tvorivá dramatika pomáha vychovávať tvorivú a vnímavú osobnosť, ktorá je schopná:

- vnímať skutočnosť okolo seba v celej jej hĺbke a zložitosti a orientovať sa v nej,
- orientovať sa v sebe, jasne a zreteľne formulovať svoje myšlienky a bez strachu prezentovať svoje názory,
- tvorivo riešiť praktické problémy,
- uvedomovať si mravné dilemy, vedieť sa v nich samostatne a zodpovedne rozhodovať,
- rešpektovať druhých ľudí a ich názory, načúvať, oceňovať ich prínos, môcť sa na nich spoľahnúť v prípade potreby,
- podrobovať svoje názory aj názory iných kritike, a tým získavať otvorenosť
- meniť svoje postoje a vyvíjať sa,
- súcitiť s druhými ľuďmi a byť schopný im pomôcť v prípade potreby,
- spolupracovať s druhými na spoločnom diele, dokázať doviest' toto dielo až do konca a byť schopný zaň niesť zodpovednosť (Bekéniová, 2005).

Záver

S tvorivou imagináciou prichádzajú „vnuknutia“ a „inšpirácie“, táto schopnosť sprostredkováva človeku všetky základné alebo nové myšlienky. S jej pomocou sa jedinec môže „naladiť“ na podvedomie iných ľudí alebo s ňou komunikovať. Tvorivá imaginácia funguje jedine vtedy, keď vedomá myseľ pracuje na plné obrátky – keď je napríklad stimulovaná emóciou silnej túžby. Schopnosť tvoriť je tým pohotovejšia, čím viac je rozvíjaná používaním. V predškolskom veku je efektívne stimulovanie hrami a hrovými aktivitami a rozprávkami, nakoľko väčšina rozprávok, poprípade príbehov poskytuje neuveriteľné možnosti a spektrum dejových situácií v ktorých je priam nevyhnutné využívať relaxačné a imaginatívne techniky v spojitosti s hudobno – dramatickým prejavom u (nielen) nadaných detí.

Literatúra:

ADZIMOVÁ, L. 2012/2013. Stimulácia hudobno – pohybovej tvorivosti v predprimárnej edukácii. In *Naša škola*, 2012/2013, roč. XVI, č. 2, s. 52 – 59, ISSN 1335-2733.

BEKÉNIOVÁ, L. 2005. Projektové vyučovanie a tvorivá dramatika. Prešov. MPC Prešov, 2005. 39s. ISBN 80-8045-397-7.

DUCHOVIČOVÁ, J. 2007. Možnosti vzdelávania nadaných žiakov v podmienkach bežných základných škôl. In *Pedagogická revue*, roč. 59, č. 1, s. 30 – 49, ISSN 1335-1982.

MISTRÍK, E. 2010. Umenie a deti. In *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 456s. ISBN 978-80-7367-828-9.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. 322s. ISBN 80-7178-772-8.

PŮČIKOVÁ, J. 2011/2012. Hudba a pohyb v rozvoji osobnosti dieťaťa z pohľadu učiteľa hudobnej výchovy. In *Naša škola*, 2011/2012, roč. XV, č. 5, s. 26 - 29, ISSN 1335-2733.

ZELINOVÁ, M. 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. 139s. ISBN 978-80-7367-197-6.

Kontaktná adresa

PaedDr. Lucia Šepeláková, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie, Pedagogická fakulta, Ul. 17. novembra č. 15, 08001 Prešov
e-mail: lucia.sepelakova@pf.unipo.sk



*„Minulosť, súčasnosť a budúcnosť
umeleckého vzdelávania“*

FENOMÉN GLOBALIZÁCIE A JEHO DOPAD NA VÝTVARNÁ KULTÚRA A VÝTVARNÉ VZDELÁVANIE

XÉNIA BERGEROVÁ

Abstrakt: Komplexný pohľad na fenomén globalizácie v dejinách výtvarnej kultúry a dnes. Zásah „globálneho“ myslenia do problematiky výtvarného vzdelávania a vplyv na formovanie vzdelávania. Súčasné vizuálne umenie v svetovom, resp. globalizovanom rozmere a jeho paradoxné polohy v rozpätí od nezáväznej hry po intelektualizáciu.

Abstract: Comprehensive view of the globalization phenomenon in the history of art culture and today. Impact of „global“ thinking on the problem of visual learning and the influence on shaping education. Contemporary visual art in the world, respectively in a globalized dimension and its paradoxical position ranging from non-binding game to intellectualization.

Existenciu fenoménu univerzalizácie, ktorý môžeme tiež považovať za akési synonymum, alebo „predchodcu“ pojmu globalizácia, môžeme mapovať v histórii ľudstva od nepamäti. Takéto snahy boli už v starovekých civilizáciách, ako Mezopotámia, či Egypt, prejavili sa tiež v expanziách Rímskej ríše, ktorá si celé územia podmaňovala nielen teritoriálne, ale aj po iných stránkach, ako napr. kultúrne, či vzdelanostne.

V úvode by som by som začala krátkym citátom: „Globalizácia, osobitne pre Európu, je veľmi dôležitá, lebo rozdrobená Európa sa už podľa Roberta Schumana stala prežitkom.“³³ Dnes je však už tiež možné polemizovať s týmto Schumanovým vyjadrením, či to nie je veľmi utopistický pohľad. Globalizáciu môžeme považovať ako jav, ktorý sa bezprostredne týka nie len jednotlivca, ale každého z nás. Je to proces, ktorý už bol nezvratne zahájený, a preto je nutné ju prijať ako fakt, so všetkými novinkami a problémami, ktoré so sebou prináša.

Globalizácia je proces, ktorého cieľom je zasiahnuť všetky časti sveta a vo všetkých štátoch vytvoriť istý štandard, resp. rovnaké, alebo aspoň podobné podmienky a prispôbiť celý právny systém akémusi štandardu. Globalizáciu sama nevnímam iba ako fenomén spájaný s McDonaldom, či Coca-Colou, ale ako problém širokých hľadísk. Globalizáciu nemožno vnímať len negatívne, je tu i istá podstatná črta tohto javu a to interdependencia. Charakteristická je čoraz väčšia prepojenosť vo všetkých smeroch i vzťahoch. Zaujímavý pohľad na fenomén globalizácie prináša odborníčka na ľudské práva, profesorka politických vied Janne Haaland Matláary z Univerzity v Oslo: „Sprievodným znakom globalizácie v Európe sa javí koniec tradičných národných štátov, lebo, zdá sa, že v globalizovanom svete už nie národ je tmeliacim politickým prvkom, ale sú ním ľudské práva“³⁴.

Po možno trochu všeobecnejšom úvode sa na tomto mieste upriamim na problematiku umenia, resp. umeleckého vzdelávania. Mojou snahou je nájsť istú názorovú platformu autorov, ktorí majú v svojom zaujatí prítomný aspekt fenoménu globalizácie. Medzi inými ma zaujal text o kultúrnej globalizácii Európy a o súčasnej civilizačno-kultúrnej situácii na Slovensku. Autor textu Erich Mistrík definuje globalizáciu, alebo presnejšie ju chápe v jej kvalite, ako premeny v uznávaní spoločenských hodnôt, ktoré ľudia a spoločenstvá preberajú a prijímajú. Konštatuje, že ich šírenie je len podmienkou a skutočná globalizácia nastáva až vtedy, keď sú hodnoty skutočne prijaté a akceptované. Z takéhoto pohľadu, alebo z takéhoto zorného uhla, či dokonca pod tlakom presnej dikcie si uvedomíme s akou rozšafnosťou a možno i benevolenciou sa denne stretávame so slovom, ktoré predstavuje akýsi všeplatný fenomén. Pre istú názorovú komparáciu považujem za vhodné práve tu v úvodných riadkoch spomenúť osobnosť svetovej sociológie, ktorá fenomén globalizácie mnohonásobne analyzuje, je ňou poľský sociológ pôsobiaci v Anglicku Zygmund Bauman, ktorý nastoľuje mnoho otázok. V úvode svojej publikácie Globalizácia naznačuje, že kniha obsahuje viac otázok, ako odpovedí. Jeho názory sú často kritické. Bauman vníma globalizáciu takto: „... módnym pojmom globalizácia akoby vyjadroval neprijemný pocit spojený so situáciou, keď sa veci „vymknú z rúk“. Najhlbší význam myšlienky globalizácie je nejasný, neuchopiteľný, samohybný charakter udalostí vo svete, absencia centra, kontrolného panelu, správnej rady, funkcie manažéra. Globalizácia je iný názov pre Jowittov zmätok nového sveta.“³⁵ Podľa Baumanu sa mobilita vyšplhala na popredné miesta najžiadanejších hodnôt. „Každý z nás, volky-nevolky, zámerne či nedopatrením, je v pohybe“³⁶. V zásade tvrdí, že byť lokálny znamená spoločenskú degradáciu a depriváciu. Tiež považuje za súčasť globalizácie postupnú priestorovú segregáciu, oddelenie a vylúčenie. To bolo niekoľko úvodných úvah a pohľadov na tému ako celok.

Nakoľko sa profesijne radím skôr k praktickej sfére umenia, jednému z odborov výtvarného umenia, konkrétne maľbe, nechcem v svojom príspevku veľmi vstupovať do sféry teórie, či filozofie umenia. Nedovolím si tiež zovšeobecňovať javy, ktoré prestupujú naskrz tým, čo nazývame umenie, tým čo je univerzálnou podstatou umeleckej tvorivosti, procesu tvorby a napokon hotového artefaktu. Mojou snahou je zaoberať sa tým, čo je v porovnaní veľkého sveta len nepatrnou súčasťou, ktorej sa hovorí výtvarné umenie. Ak si však predstavíme, čo sa však pod pojmom výtvarné umenie skrýva, možno zistíme, že výtvarné aktivity človeka veľkých časových úsekoch vôbec nie sú nepatrné, ani nie bezvýznamné. Snaženia ľudí denne zaujatých umením, ktorí stoja zoči voči impozantnému svetu vedy, jej objavov. Je však aj možné pozrieť sa na svet vedy, svet mysliteľov a svet umenia a kultúry ináč a priznať umeniu miesto činiteľa, ktorý má významný vplyv na kvalitu života i keď v inej podobe, celkom inom kontexte a iných porovnaní. Akési nedostatočné sebedovetie, ale i nedbanlivosť ktorá panuje v hodnotových porovnaníach v samotnom vnútri kultúry a umenia sa mstí, ako negatívum.

Svet kultúry a svet umenia, či dokonca svet jeho súčasti, ktorou je výtvarné umenie, umenie postavené na vizuálnom vzťahu k svetu a životu nie je taký malý a bezvýznamný. Je to svet ľudský, svet času, výrazne dynamický. Nateraz sa budem v svete globalizujúcej sa kultúry a globalizujúceho sa umenia orientovať viac menej cez prizmu maliarstva, ako ich súčasti.

33 Figel', Ján, „Globalizácia ako príležitosť“, In: Forum scientiae et sapientiae, s. 9, 4, Roč. XIV/2007, VEDA, vydavateľstvo SAV, spolupráci s Občianskym združením Forum sapientiae

34 Matláary, Janne Haaland: „Keď sa moc stane ľudským právom“ (preložila: Ing. Marcela Katonová), In: Forum scientiae et sapientiae, 4, Roč. XIV/2007, VEDA, vydavateľstvo SAV, spolupráci s Občianskym združením Forum sapientiae, s. 12

35 Bauman, Zygmund: Globalizácia, Kalligram, Bratislava, 2000, s. 58

36 Tamtiež, s. 8

Pri načieraní do informácií a názorov osobností z rôznych odborov som si uvedomila zložitost fenoménu globalizácie, ako i obrovský rozsah prvkov, ktoré ju utvárajú. Uvedomila som si mnohoaspektovosť, aká sa nám vnucuje pri uvažovaní o tomto probléme. Trasovisko pozitív a negatív prináša obyčajnému smrteľníkovi niečo, čo by som nazvala precitnutím z letargie, z niečoho čo prinášajú v zbanalizovanej podobe denne média, a frázami nedopovedaných uličných rozhovorov, s niečím, čo potom stráca ostrie výrazu, čo sa stáva len frekventovanou súčasťou denných správ a málo zaujímavých výpovedí. V toku uvažovania globalizujúcej sa kultúre a umení, som si uvedomila pravdepodobne známe, ale asi dosť podstatné charakteristiky a vlastnosti umenia, ktoré malo vždy a v každej svojej podobe a forme prirodzenú tendenciu ku globalizácii. Netrúfam si povedať, v akej miere a či vôbec možno hovoriť o globalizácii v národných ľudových formách a druhoch. Aké sú styčné body a presahy vo folklórnych prejavoch. Tzv. „vysoké“ umenie malo vždy tendenciu k šíreniu sa. Spomeniem aspoň tie najvýznamnejšie a najtypickejšie prejavy, akými boli nesporne slohy a neskôr izmy a tendencie. Možno ináč, ako globalizujúcou pomenovať expanziu rímskeho umenia, a napriek kriklavým vnútorným protirečeniam umenie kresťanské. Aké sú fascinujúce pestré metamorfózy tohto umenia v rôznych miestach Európy, aké súvislosti vznikali medzi umením Európy a Ázie, medzi umením kresťanským a islamským. Čo všetko, aké druhy a formy mohli vzniknúť vďaka globalizujúcim sa tendenciám starého sveta.

Neviem, či sa dá povedať, že globalizácia v umení je akousi formou prenosu ideí, prenosu materiálových ideí. Bola a je provokáciou k metamorfózam, k prepodstatňovaniu. Mala vždy svoju základňu, svoju materiálnu podstatu i determinanty, bola stimulovaná, mala donátorov, mecénov. To všetko umenie potrebuje i dnes, preto i dnes musí jestvovať materiálna základňa, stimuly a umelecké stratégie. Nie náhodou do slovníka umeleckej terminológie vstúpilo slovo stratégia, ako termín nesmierne frekventovaný a obľúbený umeleckou teóriou a najmä kritikou. Je možné, že globalizáciu umenia by sme mohli smelo spojiť s javom premeny, alebo pohybu medzi duchovným a materiálnym. Umelecké trendy vznikajú a potom sa šíria ako diktáty, ktoré stále viac expandujú v svetovom priestore. Globalizujúca sila umenia bola v uplynulých storočiach z pohľadu dneška niečím nepomenovaným, ale prítomným. Zjednocujúca vôľa umeleckého cítenia a ducha prekračovala hranice, napríklad šírenie stredovekého umenia, či umenia barokového bolo roznecované dobovým kresadlom kresťanskej myšlienky. Ľudský rozmer renesančných námestí talianskych miest, či námestia v Banskej v bystrici, alebo Bardejove mal spoločného menovateľa, snáď len posunutého v čase. Taktiež v sfére voľných umení sa diali veci porovnateľné. Výrazný odklon od duchovna nastáva so zmenami, aké nastali po veľkej francúzskej revolúcii. Samozrejme objavujú sa sakrálné témy, objavujú sa aj významnejšie prvky a názorové súznenia väčšej skupiny umelcov, ako napríklad v nemeckom romantizme, ale v zásade sakrálna podstata sa vytráca. V umení modernom, ako aj v umení druhej polovice 20. storočia sa objavujú znaky, ktoré sú považované za znaky duchovna. Veľmi často ide o maliarov abstrakcionistov /napr. Kandinskij, Rotko...../. Určite nepoviem nič nového, keď konštatujem, že umenie nastúpilo od polovice 20. storočia cestu nesmiernej akcelerácie, aj obsahovej aj formálnej, alebo najmä formálnej. Premeny sa šíria stále rýchlejšie k našim dňom. Výtvarné umenie ako celok začalo stále viac ignorovať klasické a tradičné formy, stráca záujem o tzv. rukodielnosť, ktorá sa neraz viaže s niečím, čo považujeme za originálne. Vykročilo k inováciám, k celkom novým formám prejavu, k prejavom, ktoré len veľmi ťažko môžeme spájať s doteraz známymi formami výtvarnosti. Významný podiel na takomto procese majú nové média. Statický obraz bol občas v dejinách maliarstva dynamizovaný /barok/, alebo futuristi ho chceli naivne rozhybať pripodobniť aktuálne sa rozvíjajúcemu filmu.

V 20. storočí nastalo mnoho prevratných zmien. Tou možno najčastejšou bolo šírenie umenia nezobrazujúceho. Vlnou s obrovskými dôsledkami je konceptualizmus v druhej polovici 20. storočia, ktorý mal najväčšie predpoklady pre globalizáciu umenia. Zbavil sa habitu matérie. Globalizačné tendencie možno najvýraznejšie a dlhodobo sýtil a sýti dodnes jedno z najkontroverznejších mien umenia v poslednom storočí Marcel Duchamp. Výtvarné umenie vstúpilo s nebyvalou nonšalanciou do celkom nových vzťahov a aktivít, ktoré dosiaľ neboli známe. Snaží sa vypovedať o veciach, ktoré dosiaľ patrili len iným odborom a oblastiam ľudskej aktivity. Výtvarné umenie sa teda presúva aj na teritória psychológie, sociológie, ale aj fyziky a najmä ekológie. Nebudem menovať ďalšie. Mnoho javov súvisí, či je vyprovokovaných situáciou sveta, potrebou reagovať priamejšie, jazykom bližším danej skutočnosti, ako je jazyk tradičných a výtvarných foriem. Tvorivosť a nápaditosť nadobúda „bezpardonové“ podoby a formy. Zväčša ide o javy angažovanosti, ktorá sa prezentuje na veľkých svetových prehliadkach, akými sú najznámejšie v Benátkach a v Kasseli. Svetové prehliadky, kurátori, média, tvoria „pravdu dnešných dní“. IN sú tiež vizuálne hry, ktoré zabrali značný priestor. Do súčasného umenia sa vpašovali formy známe a blízke rôznym reality show, ktoré sa množia televíznymi kanálmi. Dalo by sa konštatovať, že súčasné umenie v svetovom, alebo globalizovanom rozmere sa zmieňa v parodoxe nezáväznej hry a intelektualizácie. Na istú dobu sa do úzadia dostali znaky čistej vizuálnosti a jednoznačnej výtvarnosti. Možno by sa dalo povedať, že do výtvarného umenia sa dostali procesy umeniu podobné. Keďže som študovala v posledných rokoch 20. storočia viem z vlastnej skúsenosti, aká bola situácia maliarstva, ktoré takmer podľahlo „obrazoborectvu“, čo zas práve dne nadobúda zdánlivo opačný stav, ale o to polemickjšia je kvalitatívna premena súčasnej maľby. Viac ako príznačné a dobové je to, že iniciátori i účastníci „pohrebu“ maliarstva ho o krátko začali preberať, či napomáhať procesu resuscitácie. Globalizácia vstúpila do maliarstva s nezvyčajnou intenzitou. Práve v ňom sa asi najvýraznejšie a najrukolapnejšie objavujú kontinenty, rasy, prerastanie časových obmedzení. Zmenili sa vzťahy i porcie dvoch najdôležitejších oblastí, akými sú Európa a USA. K nim sa pridružujú umenia Ázie a Afriky. Vznikajú celkom hybridné formy, ktorým sa nedá uprieť vizuálnu zaujímavosť a pestrosť. Hodnota sa meria úderom prekvapenia. Umenie sa riadi stratégiami, ale aj ďalším príkazom „prekračovaním“. Umelecký druh má za každú cenu prekračovať sám seba, vnáša do svojho priestoru niečo iného, aby „implantoval“ napríklad do klasických médií vlastnosti a procesy trebárs elektronických médií. Potom sa môže pritrafiť, že sa vytratí podstata, ktorá udržuje určitý umelecký druh v „kondícii“. Duch postmodernej, ktorý mixoval prekvapujúco dráždivé zmesi, dovolil nám prijímať prekvapenie, ako permanentnú súčasť nášho života. Zmesi, citácie, citácie citácií, zásahy, intervencie sa dokonale vymiešali s ozvenami a stopami klasických odkazov tiež s ozvenami a stopami iných kultúr, s imitáciami, ale i s priznaním insitného umenia /jazyka/, so zmesami inonárodných kultúr, s odkazmi historickými, ale tiež súkromnými, rodinnými, s nesplnenými túžbami osobných mytológií, s obavami a studom, s neslušnosťou a vulgárnosťou ulice, s oslobodenou erotikou, ako aj s obľúbenou patológiou. To všetko sa stále viac približuje obsesii, snom, ale aj skaze. Aj takto vyzerá komplikovaný jav, akým je najnovšia forma globalizujúceho sa umenia, dovoľm si zacitovať i niekoľko mojich ďalších charakteristík súčasného globalizujúceho sa umenia. „Možno by sme mohli

konštatovať, že jednou z typických i častých metód súčasného oživovania malby sú rôzne výpožičky. Vytratili sa väzby na bezprostredný vnem, na cítenie i privolávanie toho čo sme videli, čo je najbližšie. A tak nám „galerijný“ čo najväčší formát signalizuje, že dnešná malba patrí len reprezentácii a že sa nepočíta s jej intímnyim vzťahom k divákovi. Čiže strata intímneho kontaktu s umeleckým dielom. Pokúsime sa aspoň odhadnúť formálne znaky a odlišnosti maliarstva súčasnosti, teda tým zovrubným všeobecným úkazom je rozrastanie plochy, ktoré môžu jestvovať len v galerijnom priestore. Významnou zložkou je technická a technologická kvalita a podoba malby, ale tiež naopak i technická a technologická niekedy až „arogantná“ nezáväznosť. Najbližšou procesom malby sa stala fotografia, či priam symbióza s počítačom. Samozrejme využívajú sa aj iné netradičné prvky, ktorých pôvodcom je často nenaplnený „hon“ po originalite a nezvyklosti [...] Mladšie generácie zvýrazňujú tendenciu viery v bezbrehý priestor invencie a absolútny subjektivismus. Ale aj u tých maliarov, ktorí prichádzajú s vlastnou víziou sa neprejavuje taká miera individuality, akú by sme mohli nájsť u niektorých príslušníkov staršej generácie. V zdanlivo najľahostejších prejavoch nachádzame značnú mieru povrchnosti, malý zásto osobnostných a invenčných črt autorov. Do popredia sa dostáva dobová snaha, či honba za originalitou, ktorú autori prejavujú hlučnosťou, dokonca agresivitou a akousi nekoordinovanosťou.“³⁷

Na tomto mieste pociťujem potrebu aspoň sčasti venovať priestor jednej z podstatných súčastí tohto príspevku, teda vzdelávaniu. Nakoľko som v ostatnom čase veľmi prirodzene narazila na zopár veľmi výstižných „postihnutí“ status quo dovoľm si ich zacitovať. „...žijeme vo svete, v ktorom vládnu ľudia často mimoriadne inteligentní a profesne erudovaní, ale akoby nevychovaní alebo vychovaní negatívne: k extrémnemu egoizmu, bezohľadnosti, arogancii, agresivite, bezuzdnosti atď. „Ryba smrdí od hlavy“ – žijeme v globalizovanom svete, v ktorom tá „hlava“ bola donedávna na Wall Street. Globálna „finančná“ a „hospodárska“ kríza [...] je vo svojej podstate krízou morálky, dôsledkom krízy duchovnej a napokon krízy školstva, z ktorého paideia bola vygumovaná [...] Tak sa stalo, že v potemkinovskej dedine sa z procesov PAIDEIA, čiže starostlivosti o dušu, duša vytratila. Ostalo ratio a pamäť a viera, že stačí vzdelávanie založené na na rozvíjaní racionálneho, analytického, kauzálneho, a najmä abstraktného myslenia a na naphčávaní pamäti abstraktnými pojmami a informáciami zo sveta prírodných vied, získavaných metódou indukcie – k problému čiernej labute Karla Poppera (keď na základe pozorovania labutí dospejeme k záveru, resp. teórii, že všetky labute sú biele, môže sa stať že odrazu pripláva čierna labuť, a je po teórii). Neprekážalo to zrejme preto, lebo metódou vzdelávania nie je „pravda“, ale „uplatnenie v praxi“.“³⁸

V závere sa vrátim k úvodu tohto textu v ktorom som nerozvinula určitú príležitosť, ktorá sa mi vynára ako dôležitá súvislosť vecí globalizácie umenia. Je to len úvaha, možno pravdepodobná a možno pravdivá. Myslím teraz na umenie nášho územia, ale aj na širšie kruhy európskeho umenia, ktoré majú mnohé príbuznosti a súvislosti. Problém globalizácie o ktorej sa toľko hovorí, by asi nebol tak znepokojujúci, keby sa neboli od 18. storočia tak intenzívne rozvíjali národné kultúry a národné umenia. Veď v slovenskom maliarstve ešte neuplynulo ani storočie, kedy sa prihlásila silná trojica s umeleckým prejavom, národne orientovaným, s programom, ktorý sa posunul od „ľahkého“ folklorizmu k podstate obsahu a jadrú formy, myslím na maliarov Benku, Bazovského a Galandu. Preto sa asi nemožno čudovať, že umenie súčasnosti, fungujúce v značnej miere ako hra, neraz ako nezáväzná a nespútaná hra sa celkom samozrejme javí, ako prejav globalizácie. V našich stredo európskych podmienkach len ťažko nachádza pozitívnu odozvu, dôveru a všeobecnú akceptáciu.

Literatúra:

Bauman, Zygmund: Globalizácia, Kalligram, Bratislava, 2000

Berger, Roman: Cesta s hudbou. Hudobné centrum, 2012

Bergerová, Xénia: Malý príbeh farby. Senica: RECO s.r.o, 2013

Figeľ, Ján, „Globalizácia ako príležitosť“, In: Forum scientiae et sapientiae, s. 9, 4, Roč. XIV/2007, VEDA, vydavateľstvo SAV, spolupráci s Občianskym združením Forum sapientiae

Matláary, Janne Haaland: „Keď sa moc stane ľudským právom“ (preložila: Ing. Marcela Katonová), In: Forum scientiae et sapientiae, 4, Roč. XIV/2007, VEDA, vydavateľstvo SAV, spolupráci s Občianskym združením Forum sapientiae

Kontakt:

Mgr. art. Xénia Bergerová, ArtD.

Vysoká škola výtvarných umení, Hviezdoslavovo nám. 18, 814 37 Bratislava

e-mail: bergerxenia@gmail.com

37 Bergerová, Xénia: Malý príbeh farby. Senica: RECO s.r.o, 2013, s.56,57,60.

38 Berger, Roman: Cesta s hudbou. Hudobné centrum, 2012, s. 13, 400.

MINULOSŤ, SÚČASNOSŤ A BUDÚCNOSŤ OBSAHU VÝTVARNEJ VÝCHOVY

THE PAST, THE PRESENT AND THE FUTURE OF THE ART EDUCATION CONTENTS

JANA GREŠOVÁ

Abstrakt: Témou nášho príspevku je minulosť, súčasnosť a budúcnosť obsahu výtvarnej výchovy. V úvode, by sme radi uviedli niekoľko definícií, ktoré bližšie ozrejmujú kľúčové pojmy. V texte sa zameriavame predovšetkým na obsah predmetu výtvarná výchova, a jeho premeny v kontexte času. Vybrali sme si práce niekoľkých autorov z minulosti, súčasnosti, ako aj práce smerujúce do budúcnosti, ktoré sa snažíme analyzovať a porovnávať.

Abstract: The topic of our article is the past, the present and the future of the art education contents. In the introduction, we would like to state some definitions which closer clarify the key words. In the text, we focus mainly on the contents of the art as a subject and its changes in the course of time. We have chosen the publications of some authors from the past, the present as well as publications heading to the future which we try to analyse and compare.

Kľúčové slová: obsah, ciele, výtvarná výchova.

Key words: content, aims, art education.

Úvod

Na začiatok, by sme chceli definovať, čo je to vlastne obsah vzdelania, a aké postavenie nadobúda v celkovom kontexte vzdelávacieho procesu. Podľa E. Petláka (2004) môžeme ciele a obsah vzdelania definovať rôzne, „od strohého vymedzenia požiadaviek týkajúcich sa predovšetkým racionálnej stránky, cez zdôrazňovanie všestranného rozvoja jedinca, až po taxatívne vymenúvanie jednotlivých komponentov (...)“ (Petlák, E.: 2004, s.40).

Uvádžame aj definíciu L. Mojžiška, ktorý tvrdí, že samotný obsah vzdelania tvoria fakty, a teda kognitívne informácie v podobe poznatkov, poučiek či systémov, ktorým má žiak porozumieť a vedieť ich využiť v praxi. Ďalej tam patria výkony - ako činnosti, či aktivity, ktoré sa rozvinú v zručnosti, a ktorých princípy umožňujú ľahšie riešenie úloh. Okrem iného, v procese vzdelávania žiak rozvíja svoje poznávací procesy a to- myslenie, tvorivosť, pozornosť a pod. V neposlednom rade si vytvára svoj vlastný hodnotový systém a svetonázor. To sa uskutočňuje na základe rozvoja postojov voči rôznym javom, ktoré sú v interakcii s poznatkami z filozofie, politiky, morálky ako aj estetiky (Mojžišek, L.: 1993, in Beňo, M.: 1993, s. 57).

V súvislosti s výtvarnou výchovou je pre dosiahnutie vzdelávacích cieľov, dôležitá najmä informatívna stránka obsahu, ktorú predstavujú konkrétne tvorivé činnosti- inak nazývané aj úlohy. Pri riešení týchto úloh žiak získava poznatky o jednotlivých výtvarných princípoch, nadobúda zručnosti vo výtvarnej tvorbe, ako aj poznáva teoretickú stránku výtvarného umenia - t.j. oboznamuje sa s výtvarnými dielami slovenských, ako aj svetových umelcov minulosti a súčasnosti. Podľa Macka a Nevřelovej (1988) obsah predmetu výtvarná výchova disponuje niekoľkými funkciami. Jednou z nich je aj rozvíjacia funkcia. Tá je úzko spojená najmä s formatívnou funkciou, ktorá zohráva dôležitú úlohu pri individuálnom rozvoji estetických kvalít jedinca. Nevřelová a Macko (1988) zdôrazňujú úlohu interiorizácie obsahu- nie len vo vertikálnej gradácii, ale aj v gradácii individuálneho osvojenia si poznatkov. Tento fakt je dôležitý najmä pri hodnotení, kde nehodnotíme iba žiakov posun v rámci splnenia vzdelávacích cieľov v jednotlivých ročníkoch, ale aj to, ako dokázal posunúť hranice vlastných možností.

Minulosť

Zmapovanie postavenia obsahu výtvarnej výchovy v rámci histórie je skromné. Rozhodli sme sa preto vychádzať najmä z publikácie Didaktika výtvarnej výchovy (1989), v ktorej sú pomerne rozsiahle spracované dve kapitoly rozoberajúce najmä postavenie a obsah výtvarnej výchovy v minulosti. Autori E.Šefranková a A. Jusko (1989) opisujú vývoj predmetu kreslenie, a s tým spojenú výtvarnú výchovu v jednotlivých obdobiach a medzíkoch, ktoré ovplyvnili vývoj obsahu, učebných plánov, ako aj osnov tohto predmetu.

E. Šefranková vo svojej kapitole „Vývoj kreslenia a výtvarnej výchovy ako vyučovacieho predmetu, opisuje vývoj výtvarnej výchovy od 18.storočia až po obdobie 2. svetovej vojny. Zatiaľ čo sa vo Francúzku objavujú prvé zmienky o predmete výtvarná výchova už v 17. storočí, u nás sa so zavedením tohto vyučovacieho predmetu spájajú najmä osobnosti ako - Mária Terézia, a aj jej syn Jozef II. Dôležitým rokom, s ktorým súvisí platnosť zákona Ratio Educationis, je rok 1777. Tento zákon zavádza predmet kreslenie do 4. ročníkov mestských škôl. Úloha kreslenia v tomto období mala predovšetkým praktický charakter. Obsahom tohto predmetu bolo kopírovanie ornamentálnych vzorov v nižších ročníkoch, vo vyšších ročníkoch vlastný návrh ornamentu (Šefranková, E.: 1989, in Banáš, J., et al., 1989). Toto sú prvé zmienky o výtvarnej výchove na našom území. Ako môžeme vidieť, samotný pojem „Výtvarná výchova“ nebol zaužívaný, na druhej strane názov tohto predmetu zastupoval pojem kreslenie. Už zo samotného názvu „kreslenie“ môžeme usúdiť, že na prvom mieste výtvarnej tvorby v školských podmienkach bola predovšetkým kresba, a teda pozornosť žiakov, ako aj učiteľov sa sústredila najmä na lineárny spôsob vyjadrenia- kopírovanie podľa predlohy. Povedomie o dôležitosti výtvarnej a estetickej výchovy sa rozšírilo najmä vďaka medzinárodnej výstave, ktorá sa konala v roku 1851 v Londýne. Keďže z pomedzi vystavených diel vynikali tie francúzske, rozšíril sa všeobecný názor o nutnosti zakladať odborné umelecké školy priemyselného charakteru. Snahou ostatných európskych štátov bolo dobehnúť kvalitu umeleckých diel Francúzska. Dôkazom je aj založenie Umeleckej- průmyslovky UMPRUM v Prahe, 1885 (Šefranková, E.: 1989, in Banáš, J., et al., 1989).

Ako z uvedených pasáží vyplýva, o samostatnom predmete výtvarná výchova, akú poznáme dnes nebolo ani zmienky. Kráť sa jej podstaty spočívala v jej funkčnosti a dekoratívnosti, čo s pojmom tvorivosť nemalo ešte nič spoločné.

V roku 1869 vyšiel zákon o organizácii národného školstva. Zaviedla sa osemročná školská dochádzka, a kreslenie sa stalo povinným predmetom. V roku 1874 sa definitívne ustanovili osnovy kreslenia na základných, meštianskych, ako aj stredných školách. Novovzniknuté osnovy vymedzovali obsah a ciele, ktoré mali predovšetkým smerovať k správne získavaniu a rozširovaniu poznatkov zo základov tvorby geometrických tvarov, čím precvičovali koordináciu oka a ruky (Šefranková, E.: 1989, in Banáš, J. et al., 1989). Pozitívom tohto zákona bolo najmä uplatňovanie didaktických zásad v rámci vyučovania kreslenia, a to zásada postupnosti. Žiaci postupovali od konštruovania jednoduchých (základných) geometrických tvarov k zložitejším.

Rok 1883 nepriniesol nijaké podstatné zmeny v obsahu, v či cieľoch predmetu. Kreslenie v sebe stále nieslo najmä náukový charakter. Negatívom bol však malý výber metód a výtvarných techník. Dôležitým faktom je, že v tomto období sa po prvý krát objavuje náznak ohľadu na individualitu žiaka. Tá spočívala v tom, že učiteľ mohol úlohu prispôbiť schopnosti jedinca, a teda nemusel spomaľovať rozvoj schopností a nadania šikovnejších žiakov.

Na prelome 19. a 20. storočia vznikajú nové názory na obsah a metódy kreslenia. Centrom záujmu sa stáva výtvarná výchova a umelecký priemysel. Organizovali sa medzinárodné kongresy a zjazdy, na ktorých sa prezentovali reformy o obsahu a metódach kreslenia. U detí nižšieho stupňa - kreslenie spamäti nahrádza ilustračné kreslenie. V roku 1905 boli zavedené nové učebné osnovy pre ľudové školy. Ich cieľom bolo rozširovanie zobrazovacích, rozumových a pozorovacích schopností. Stig-mografickú metódu nahradilo kreslenie podľa predstavy. (Šefranková,E.: 1989, in Banáš, J., et al., 1989).

Kreslenie po roku 1918 v 1. ČSR sa nieslo v znamení dvoch názorovo rozdielnych tendencií. Zatiaľ čo prvá vychádzala z národných tradícií, zvyšovala národnostné povedomie, ktoré uplatňovala vo forme ornamentálneho kreslenia, druhá tendencia čerpala podnety zo zahraničia. V roku 1920 vošli do platnosti 1. ČSR nové osnovy kreslenia- ich obsahom bolo:

1. Vecné kreslenie- zobrazovanie skutočnosti, priame zobrazovanie
2. Kreslenie psychologické- spontánna detská kresba v nižších ročníkoch
3. Umelecká výchova, ktorá sa mení na estetickú, a rieši otázky estetického vnímania (Šefranková,E.: 1989, in Banáš, J. et al., 1989, s. 117).

Ako sme už spomínali, pri formovaní školstva stojí niekoľko činiteľov, ktoré ovplyvňujú vývoj jednotlivých predmetov. Sú to najmä spoločensko- politické faktory. Po druhej svetovej vojne, hral dôležitú úlohu vznik socialistického spoločenstva, a najmä vplyv sovietskej školy. Ciele komunistickej výchovy sa prejavili vo forme kvalitatívnych zmien v oblasti umenia, ako aj v obsahu výtvarnej výchovy. Do roku 1948 predmet kreslenie plnilo úlohu technického kreslenia. Obsahom tohto predmetu bolo rysovanie, modelovanie a ručné práce, tzn. predmet nadobudol náukovo- utilitárny charakter a prispôbil sa požiadavkám spoločenstva. Situácia sa zmenila až po roku 1948, kedy nastávajú zmeny nielen v oblasti politiky, ale aj v školstve. Dôležitým dokumentom je najmä zákon č. 95/ 1948 SB, ktorý demokratizuje školstvo. Taktiež sa vytvára nová školská sústava, nové učebné plány, ako aj nové učebné osnovy. (Jusko, 1989, in Banáš, J. et al., 1989)

Cieľom predmetu výtvarná výchova bolo- poznávať prostriedky výtvarného jazyka, rozvíjať výtvarné vyjadrovanie zo stránky obsahu, estetika. Negatívom je však opäť odklon od individuality- od subjektívneho zobrazovania detí v nižších ročníkoch- k objektívnemu zobrazovaniu u žiakov vo vyšších ročníkoch. Cieľom bolo rozvíjať zmysel pre presnosť, zodpovednosť, vytrvalosť, schopnosť vyjadriť predstavy.

Z uvedeného vyplýva, že ciele a požiadavky boli dosť striktné v súvislosti s osobnosťou žiaka. Deťom sa odopierala jedna z najvýznamnejších činností, ktorá je pre nich nesmierne dôležitá a plnohodnotná, najmä pri vzdelávaní a učení sa- HRA. S požiadavkami ako je presnosť, zodpovednosť, či vytrvalosť sa dnes stretávame najmä na stredných umeleckých či odborných školách, alebo na univerzitách. U detí základných škôl takéto požiadavky obmedzujú ich tvorivosť, hravosť či spontánnosť, a utláčajú ich prirodzenosť výtvarného prejavu. Negatívom tohto obdobia bol aj pomerne skromný register výtvarných techník, pomôcok, vyučovacích priestorov, ale najmä nízka odbornosť učiteľov.

Rok 1954 so sebou nepriniesol veľa pozitívnych zmien. Predmet kreslenie nadobudlo po zavedení zákona 31/ 1953 8 B polytechnický charakter. Orientovalo sa najmä na prirodzené a technické vzdelanie, čo predmet kreslenie zatlačilo do úzadia. Samotný obsah tohto predmetu bol radikálne zúžený na iluzívne zobrazovanie skutočnosti. Znížila sa aj časová dotácia, pre 3. -5. Ročník o 50%, v 8. Ročník úplne vymizla. (Jusko, 1989, in Banáš, J. et al., 1989, s. 134). V roku 1954 nastali značné formálne zmeny v osnovách kreslenia. Obsah sa rozdelil na štyri hlavné okruhy a to:

1. Kreslenie podľa názoru
2. Tematické kreslenie
3. Dekoratívne kreslenie a písmo
4. Rozhovory o umení (Jusko, 1989, in Banáš et al., 1989, s. 134)

Takéto rozdelenie prevládalo v koncepciách viacerých autorov z 80.-90. rokov 20. storočia. Dôležitým rokom pre formovanie predmetu kreslenie a výtvarná výchova je nepochybne rok 1960. V tomto roku bol vydaný zákon č. 186/1960, ktorý upravuje školskú dochádzku na povinnú deväťročnú. Výtvarná výchova sa stáva povinným predmetom pre 1. -8. ročník. Na stredných školách patrí medzi voliteľné predmety. Pozitívnym krokom je však fakt, že z úlohy náukovo- utilitárneho predmetu výtvarná výchova nadobúda charakter Esteticko- výchovný. Aj keď sa osnovy od roku 1954 podstatne nezmenili, ponúkajú však viac priestoru pre učiteľa, a to najmä vo forme väčšej voľnosti pri tvorbe príprav na hodinu.

Po 2. Svetovej vojne bolo hlavou úlohou socialistických krajín demokratizovať školstvo. Pod touto ideou sa vytvárali nové ciele estetickej výchovy, vydávala sa odborná literatúra. Pozitívnym krokom je aj činnosť INSEA. Pri budovaní obsahu a osnov sa prihliada na myšlienky H. Reada (Výchova umením), či kritériá tvorivosti Lowenfelda. Zákon z roku 1960 podstatne zdôraznil spojenie školy so životom a praxou. Dôkazom toho je napríklad zakladanie Ľudových škôl umenia, či usporadúvanie výtvarných súťaží. (Jusko, 1989, in Banáš et al., 1989). V tomto období už môžeme hovoriť o počiatkoch skutočného predmetu výtvarná výchova, kedy už tento predmet presahuje školské zariadenia, a stáva sa plnohodnotnou voľnočasovou aktivitou s perspektívnym zastúpením na medzinárodných súťažiach.

Aj keď sa situácia výrazne priklonila k lepšiemu, autori Metodickéj príručky- Výtvarná výchova v 5.a 6. ročníku ZŠ- Anton Macko a Olívia Nevřelová (1988) videli pomerne veľké rezervy v obsahu výtvarnej výchovy aj v roku 1988. Nedostatky, ktoré vytýkali predchádzajúcej koncepcii boli najmä v obsahu tematických celkov- Zobrazovanie (figuratívne), a v činnostiach ako (kreslenie podľa názoru a tematické kreslenie). Tieto úlohy sú podľa Macka a Nevřelovej príliš závažné. Okrem iného ich vzťah k súčasnému umeniu a estetike je minimálny, nedostatočne rozvíja tvorivosť žiakov a nerešpektuje výtvarnú typológiu. Autori rozdelili obsah predmetu výtvarná výchova nasledovne:

1. Výtvarné diela
2. Výrazové prostriedky(línia, farba, plocha, priestor, objem, a svetlo)
3. Výtvarné formy (plošné a priestorové)
4. Výtvarné techniky, materiály a postupy (Macko, Nevřelová, 1988, s.10)

Jednotlivé body vychádzajú z estetiky a umenia 20. Storočia, čo je veľkým kladom, pretože sa autori orientujú najmä na súčasné tendencie umenia svojej doby, ktoré premietajú do obsahu predmetu. Ich cieľom je rešpektovať didaktické zásady a individualitu jedinca. Čo sa týka obsahu výtvarnej výchovy v piatom a v šiestom ročníku, mohli by sme tvrdiť, že ide o rovnakú koncepciu. Učivo piateho ročníka totiž plynule nadväzuje na učivo šiesteho ročníka. Samotný obsah je rozdelený do podobnej štruktúry tematických celkov, rozdiel badáme iba v náročnosti meniacej sa vekom žiakov. V jednotlivých bodoch štruktúry kategórií nachádzame konkrétne úlohy, ktoré podľa Macka (1988) tvoria informatívny stránku obsahu. Patria sem:

1. Výtvarné osvojovanie skutočnosti: Tematické práce a zobrazovanie prírodných a umelých foriem
2. Plošné a priestorové úžitkové práce: Dekoratívne práce, výtvarné práce v materiáli a priestorové vytváranie
3. Výtvarná kultúra (Macko, Nevřelová, 1988, s.10)

Zatiaľ čo ciele, obsah a úlohy predmetu tvoria záväznú zložku, ktorej úlohou je rozvíjať výtvarné a estetické cítenie, didaktické prostriedky, ktorými učiteľ dosahuje výchovno- vzdelávacie ciele vo vyučovacom procese sú variabilné. Zo samotného obsahu žiaci nadobúdajú poznatky a získavajú zručnosti prostredníctvom rozličných námetov a výtvarných úloh, ktoré sú realizované výtvarnými technikami, a individuálnym spôsobom riešenia.

Spomínaní autori už v roku 1988 zdôrazňujú aktivitu, produktivnosť a tvorivosť na rozdiel od pamäťového učenia. Vidia výrazné nedostatky predchádzajúcich osnov, ktoré nerešpektovaním didaktických zásad zaťažovali myslenie žiakov. Nepriemeranosť spočívala predovšetkým v dávkovaní úzko ohraničených vedomostí, zručností a návykov, ktoré nebrali do úvahy cieľ ani formatívnu funkciu. To, čo autori úplne vylúčili z obsahu svojej koncepcie boli netvorivé a neproduktívne metódy a činnosti. Konkrétne- kopírovanie a výtvarný diktát.

Práve tieto dve výtvarné činnosti Macko a Nevřelová (1988) pokladajú za kontraproduktívne spôsoby znemožňujúce rozvoj tvorivosti, originality, aktivity a prejavu individuality. Výsledkom týchto činností je totiž uniformovaný a schematizujúci výtvarný prejav, ktorý u všetkých žiakov pôsobí stereotypne.

Ďalšou publikáciou, ktorú sme si vybrali je Výtvarná príprava: Pre 1. a 2. ročník strednej umeleckopriemyselnej školy, ktorej autormi sú Bartko, Fila a Reiřetterová (1986). Táto stredoškolská učebnica ponúka širokú škálu rôznych výtvarných úloh, techník a materiálov. Rešpektuje didaktické zásady, a jej obsah korešponduje so súčasnými osnovami výtvarnej výchovy pre stredné umelecké, či odborné školy. Aj napriek tomu, že v obsahu predmetu výtvarná výchova pre stredné školy sa u žiakov počíta už s nadobudnutými poznatkami, obsah tejto učebnice je prispôsobený aj pre žiakov, ktorí sa s výtvarnou výchovou stretávajú po prvý krát.

Obsah výtvarnej prípravy autori rozdelili do šiestich hlavných okruhov, ktoré rešpektujú didaktické zásady, ako napríklad zásada postupnosti -kde sa postupuje od najjednoduchších úkonov k zložitejším. Autori vo svojej učebnici začínajú tradične so získavaním zručností a poznatkov z oblasti elementárnych zložiek výtvarného vyjadrenia- vyjadrovacích a výrazových prostriedkov, medzi ktoré patria bod, línia, škvrna, plocha, farba, priestor a iné. Po nadobudnutí týchto základných zručností sa žiaci oboznamujú s prostriedkami výstavby obrazu a kompozície, uvedomujú si vzťahy a rozdiely medzi pojmami rytmus, symetria- asymetria, proporcie, či protiklady a harmónia. Táto fáza plynule nadväzuje na súhrnné kompozičné cvičenia, v ktorých sa žiaci teoreticky, ako aj prakticky zoznamujú s vecnou štúdiou zátišia a figurálnej kresby. Pozitívom je aj fakt, že autori do obsahu svojej učebnice zahrnuli aj kapitolu, v ktorej žiaci precvičujú princíp tvorby a nácvik písma.

Druhá publikácia, ktorej autorom je taktiež Bartko spolu s Bradovou (1984), nesie názov Výtvarná výchova pre 1. a 2. ročník stredných pedagogických škôl. Mohli by sme tvrdiť, že obsahovo sa obe učebnice veľmi nelíšia. Zaujímavý je však fakt, že zatiaľ čo v učebnici pre umeleckopriemyselnú školu [Bartko, O., Fila, R., Reiřetterová, Z.: 1986] chýbajú grafické tlačové techniky (tlač z výšky, tlač z hĺbky, tlač z plochy), ako aj materiálové techniky, či kapitoly z dejín umenia, v obsahu učebnice pre pedagogické školy (Bartko, Bradová, 1984) sme ich našli.

Myslíme si, že kapitola venovaná dejinám umenia v tejto učebnici je pomerne rozsiahle a dôkladne spracovaná, čo vo všeobecnosti na vyučovaní stredných umeleckých škôl chýba. Systém, akým je toto učivo spracované, sa líši od súčasného systému výučby dejín umenia (tematického nie chronologického), čo však nie je nedostatkom. Demonštruje dejiny umenia nie len vo svetovom kontexte, ale jednotlivé obdobia premieta aj na naše územie. Myslíme si, že je to lepšia cesta ako vyučovať dejiny umenia na Slovensku osobitne.

Súčasnosť

Obsah súčasnej výtvarnej výchovy vychádza z kurikulárnych dokumentov, ktoré určujú jej ciele aj rozsah v rámci časovej dotácie predmetu. V súčasnosti sa za platnú koncepciu výtvarnej výchovy považuje tá, ktorej autormi sú Čarný, Mudroch a Fischer. Cieľom autorov bolo oslobodiť výtvarnú výchovu od podriadenosti vzdelávacích predmetov ako geometria, či prírodopis, a urobiť z nej esteticko-výchovný predmet. „Negatívom tohto kroku bolo, že tým predmet upadol do opačného extrému - do určitej jednostrannosti cieľov a redukciou svojho zmyslu sa stal výchovou, ktorá bola jednostranne postavená najmä na estetickom cítení. Tým síce kompenzoval nedostatok citovej a zmyslovej výchovy v škole, ale nevyužil výchovný potenciál, ktorý poskytuje výchova výtvarným umením.“(Čarný, L.- Fischer, D.- Mudroch, M.: 2004, s.1)

Máme na mysli fakt, že výtvarná výchova okrem samotného vyjadrenia jedinca, a svojej výchovnej úlohy nesie v sebe aj kognitívnu zložku, ktorá je na hodinách výtvarnej výchovy v školskom prostredí často krát zatlačaná do úzadia. Deti síce tvoria, ale vedia veľmi málo o tom, čo vlastne robia, a prečo to vlastne robia. Vidia to skôr ako zábavu, nie ako predmet, na ktorom dokážu získať nové zručnosti a vedomosti. Na strane druhej, práve tento predmet ponúka neuveriteľné množstvo možností pri integrácii poznatkov z iných predmetov, ako aj možnosť praktického osvojovania si zručností.

„Základné východisko novej koncepcie je poznanie, že výtvarná výchova ponúka jedinečný priestor pre rozvíjanie všetkých psychických zložiek osobnosti žiaka, a to aktívnou účasťou na dobrodružstvách tvorby prostredníctvom získavania autentických skúseností z laborovania s materiálom a jeho pretvárania na výtvarný jazyk (laborovanie vychádza z bohatosti procesov, spôsobov tvorby a overovania vizuálnych znakov vo výtvarnom umení).“ (Čarný, L.- Fischer, D.- Mudroch, M.: 2004, s.1). Obsah novej koncepcie výtvarnej výchovy je koncipovaný tak, aby zohľadňoval všetky vyššie uvedené aspekty. Nevychádza z tradičného ponímania obsahu výtvarnej výchovy, ako to bolo v minulosti, vytvára nový priestor pre tvorivú činnosť a vzdelávanie.

Ako môžeme vidieť, obsah novej koncepcie výtvarnej výchovy smeruje k človeku, k celistvému rozvoju osobnosti, rozvoju individuality- vlastného JA. Oboznamuje žiakov so základnými, ako aj zložitými zákonitostami fungovania sveta, ale predovšetkým vo vzťahu k človeku. Analyzuje človeka vo vzťahu k prírode- či už živej alebo neživej, jeho estetické vnímanie sveta, zdôrazňuje krásu individuality a jedinečnosť každého jedinca, jeho kultúrny a sociálny kontext, či vlastné prežívanie. Obsahové jadro novej koncepcie výtvarnej výchovy pozostáva z komplexu výtvarných problémov, ktoré tvoria sieť - vertikálne (t. j. v gradácii od nižších ročníkov k vyšším) usporiadané metodické rady a horizontálne väzby (medzi jednotlivými výtvarnými problémami v ročníku), umožňujúce reťazenie alebo projektové vyučovanie. .“(Čarný, L.- Fischer, D.- Mudroch, M.: 2004)

Samotný obsah výtvarnej výchovy pre prvý stupeň základných škôl pozostáva z niekoľkých tematických okruhov. Podobne, ako to bolo u predchádzajúcich autorov, aj v novej koncepcii zaradzujú medzi počiatočné úlohy vymedzujúce obsah výtvarnej výchovy predovšetkým základné vyjadrovacie prostriedky a kompozičné princípy, po zvládnutí ktorých môže žiak postúpiť k riešeniu jednotlivých podnetov, ktoré sú rozdelené podľa druhov výtvarného umenia. Žiaci výtvarne riešia úlohy, ktoré vychádzajú z výtvarných podnetov, medzi ktoré patria: Podnety výtvarného umenia v kontexte modernej a súčasnej doby, ako aj podnety dejín umenia z minulosti. Z výtvarných praktických riešení sú to podnety z fotografie a filmu, elektronických médií, tradičných remesiel, či architektúry a designu.

Súčasná koncepcia okrem iného ponúka aj možnosti integrácie obsahu iných predmetov, ako napríklad hudobnej výchovy či literatúry. Okrem iného, autori nezabúdajú ani na vedomosti z oblasti kultúrnej identity či tradície. Obsah výtvarnej výchovy vymedzený súčasnou koncepciou je v rámci prvého a druhého stupňa okruhovo rovnaký. Jednotlivé okruhy podnetov však stupňujú nároky zvyšujúcim sa vekom žiakov. Kým na prvom stupni sa žiaci oboznamujú so základným jazykom výtvarného vyjadrenia či už v oblasti kresby, maľby, fotografie a videa, na druhom stupni žiaci rozširujú tento základ o nové poznatky a prehľbujú už nadobudnuté vedomosti, ktoré sú čím ďalej, tým viac špecifikované. Kým cieľom obsahu na prvom stupni je predovšetkým oboznámiť sa s možnosťami a elementárnymi zložkami výtvarného vyjadrenia, cieľom obsahu druhého stupňa je vlastné sebvýjadrenie a hodnotenie, na základe ktorého si žiak buduje svoj vlastný názor a vkus.

Nechceme tým povedať, že na prvom stupni výtvarné sebvýjadrenie nie je. Uskutočňuje sa skôr v procese zoznamovania sa, kým na druhom stupni vychádza zo zdokonaľovania už nadobudnutých vedomostí a zručností- teda žiak pracuje s repertoárom techník a materiálu, ktorý mu je už známy. Zo samotného kmeňového jadra obsahu súčasnej koncepcie výtvarnej výchovy môžeme vidieť značné rozdiely s predchádzajúcim obsahom. Centrom záujmu autorov novej (súčasne platnej) koncepcie je žiak- ako inteligentná bytosť schopná rozvíjať nie len svoje vlastné osobnostné zložky, vkus či hodnotový rebríček, ale je schopný uvedomovať si aj svoj sociálny, geografický a kultúrny kontext. Autori súčasnej koncepcie výtvarnej výchovy zdôrazňujú dôležitosť emocionálnej stránky, a samotný proces tvorby, nie iba presné kopírovanie skutočnosti bez tvorivej individuálnej expresie.

Aktuálnym problémom výtvarnej výchovy sa venuje aj Miloš Štofko (2010) vo svojej publikácii Psychodidaktika procesuálnej výtvarnej výchovy. Spomínaná publikácia obsahovo nadväzuje na súčasnú koncepciu predmetu výtvarná výchova, ktorá je určená pre ZŠ. Ako uvádza Štofko (2010), „pojem procesuálna výtvarná výchova poukazuje na systematickú psychodidaktickú prácu učiteľa so štruktúrou rôznych druhov psychických, didaktických a výtvarno- estetických procesov, ktoré sú súčasťou vyučovania PVV. Ich správne anticipovanie a vzájomná kooperácia anticipuje vznik dobre odučenej vyučovacej hodiny. Každá vyučovacia hodina je neopakovateľný jedinečný proces. Aby učiteľa tento proces neprestal po čase baviť, naopak, aby ho motivoval k čoraz dôkladnejšej práci, je dôležité vyvarovať sa intuitívneho, nesystematického učenia PVV. Detailná príprava štruktúry hodiny vychádza z faktu, že vyučovanie PVV je dynamický proces realizujúci sa v časopriestore určitého interiéru či exteriéru.“(Štofko, M.: 2010, s.12).

Štofko (2010) vo svojej knihe ponúka rozsiahly repertoár príprav pre učiteľa, ktoré plne korešpondujú s obsahom súčasnej platnej koncepcie predmetu výtvarná výchova. Ako z uvedeného vyplýva, vyučovaciu hodinu vníma ako neopakovateľný a zakaždým originálny proces. V tomto procese pôsobia v interakcii učiteľ so žiakom, ako aj množstvo faktorov ovplyvňujúcich vyučovanie. Štofko vidí nevyužitý potenciál, ktorý ponúka súčasne platná koncepcia výtvarnej výchovy- zo strany učiteľov. Preto vypracoval široký repertoár príprav na vyučovaciu hodinu (najmä pre menej kreatívnych učiteľov), ktoré sú v súlade so súčasnými osnovami a tematickými celkami.

Š. Gero (2003) za samotný základ obsahu výtvarnej výchovy považuje výtvarné umenie v užšom chápaní, a teda jednotlivé druhy umenia ako- sochárstvo, maliarstvo, kresbu či grafiku. Druhú zložku tvorí hmotná kultúra, architektúra a dizajn, ktorá je rovnocennou voči populárnej kultúre reprezentovanej reklamou, komixom a inými druhmi vizuálnej produkcie. Gero nezabúda ani na vedeckú a technickú kultúru. Práve tá podľa neho obohacuje spoločnosť ľudí o nové médiá ako napríklad- fotografia, film či video. Za podstatu všetkého považuje prírodu a kozmos, ktoré sú nevyčerpatelnými zdrojmi inšpirácie a námetov práve pre výtvarný a umelecký svet. Podľa Š. Gera obsah učiva výtvarnej výchovy pozostáva z dvoch hlavných okruhov poznatkov, a teda z: výtvarného jazyka, a dejín a teórie umenia. Zvládnutie výtvarného jazyka oboznamuje žiaka s praktickou činnosťou výtvarnej tvorby. Zvládnutie týchto vedomostí umožňuje plynulý prechod od detského spontánneho vyjadrenia k uvedomelej výtvarnej tvorbe.

Čo sa týka druhého okruhu, spomínaný autor vidí negatívum najmä v tom, že „systém dejín a teórie výtvarného umenia je veľmi obsiahly, a pre vyučovanie výtvarnej výchovy je hodný len vo veľmi redukovanej podobe. Žiaci sa môžu oboznámiť len so základnými rysmi umeleckých štýlov“(GERO, Š.: 2003, s. 70). Čo je však podľa Gera dôležité je práve intuícia kvalifikovaného učiteľa. Práve tento druh intuície povoľuje učiteľovi vyselektovať časti, obdobia či prvky umeleckého sveta, a tie na základe svojej skúsenosti a svojich vedomostí interpretuje žiakom. Takýmto spôsobom selekcie vyberá pre žiakov najzaujímavejšie momenty umeleckého sveta, ktoré im dokážu vytvoriť predstavu o danom jave, ale aj podnietiť ich tvorivosť k praktickej činnosti. Chceme zdôrazniť, že takýto druh intuitívneho výberu nie je totožný s tým, na ktorý naráža Štofko (2010) vo svojej práci. Kým Štofko má na mysli nepremyslené intuitívne konanie zo strany učiteľa, ktorý neberie na zreteľ metódy či ciele, Gero zdôrazňuje pojem intuícia ako formu skúsenosti, ktorej úlohou je vybrať najpodstatnejšie a najzaujímavejšie učivo vzhľadom k nízkej časovej dotácii.

V zahraničí sa výtvarnou výchovou a jej postavením v kontexte vzdelávania zaoberá predovšetkým spoločnosť, ktorej názov je NAEA (National Art Education Association). V preklade Národná umelecko-edukačná asociácia. Jej korene siahajú k roku 1947. Tvoria ju najmä učitelia základných a stredných škôl, múzejní pedagógovia, pracovníci umeleckej rady či univerzitní profesori z USA a 66 cudzokrajných krajín. Úlohou tejto asociácie je predovšetkým presadzovať umelecké vzdelávanie prostredníctvom profesijného rozvoja. NAEA sa zameria na všetky druhy umeleckej činnosti- hudbu, tanec, divadlo a výtvarné umenie. Vymedzuje obsahové ako aj výkonnostné štandardy, ktoré sú rozdelené do jednotlivých stupňov, a to K-4, 5-8, a 9-12. Jednotlivé normy vymedzujú vzdelávacie štandardy, a teda to, čo by mali žiaci v danom stupni vedieť a nadobudnúť. Z obsahu vizuálnych umení je to:

1. Porozumenie a schopnosť aplikovať médiá, výtvarné techniky a postupy vo výtvarnej tvorbe
2. Použitie a znalosť štruktúr a funkcií výtvarného umenia
3. Výber a hodnotenie obsahu učiva, symbolov a ideí
4. Pochopenie vizuálneho umenia vo vzťahu k histórii a kultúre
5. Premietanie a posudzovanie vlastností a podstatu svojej práce a práce ostatných
6. Tvorba medzipredmetových vzťahov výtvarného umenia a ďalších odborov (NAEA, 1994, preklad Grešová, J.: 2014)

Jednotlivé vzdelávacie štandardy vymedzujú vo všetkých stupňoch rovnakú štruktúru obsahu a vzdelávacích cieľov. Podobne, ako je to v našej súčasne platnej koncepcii výtvarnej výchovy, stupňuje sa náročnosť úloh a cieľov vzhľadom k veku žiakov. V poslednom vzdelávacom stupni (9-12) sa celkový obsah člení ešte na dve kategórie- „Proficient” and „Advanced” (v preklade skúsený a pokročilý).

Z obsahu učiva vymedzujú štandardy NAEA pre všetky vzdelávacie stupne nasledovné ciele: Žiaci sú schopní komunikovať prostredníctvom výtvarných vyjadrovacích prostriedkov a výtvarných foriem. Vedia vyriešiť výtvarný problém použitím rôznych výtvarných techník, ktoré ovládajú nielen prakticky, ale aj teoreticky. Sú schopní analyzovať výtvarné umelecké dielo z hľadiska jeho formálnej či obsahovej štruktúry, vedia ho zaradiť do dobového kontextu a porovnať s dielami iných historických epoch. Majú vedomosti z oblasti histórie a dejín umenia v rôznych výtvarných a umeleckých odboroch. Vnímajú umenie ako celok, ale poznajú jeho kultúrny kontext. (NAEA, 1994, preklad Grešová, J.: 2014). Na základe dosiahnutia týchto kompetencií rozvíjajú vlastné poznanie, ako aj osobnosť a ľudskú kvalitu. Ako sme si mohli všimnúť NAEA nerozdeľuje obsah výtvarnej výchovy podľa jednotlivých umeleckých či tematických druhov, ale podľa kompetencií či znalostí, ktoré má žiak prostredníctvom výtvarnej činnosti nadobudnúť.

Budúcnosť : Kam smeruje obsah a postavenie výtvarnej výchovy?

Denis Atkinson, autor článku Výtvarná výchova v škole: truchlenie nad minulosťou a začiatok budúcnosti, približuje niekoľko pohľadov na stav výtvarnej výchovy v kontexte druhého stupňa anglického školstva. Podľa Atkinsona niekoľko súčasných popredných autorov a kritikov vidí stav výtvarnej výchovy ako niečo zastaralé, prežité. Nedávno realizovaný výskum Downinga a Watsona, známy pod názvom Umenie v školách? O čo ide? Potvrdil práve kritický stav a postavenie výtvarnej výchovy v kontexte vzdelávania. To, o čo sa spomínajú autori snažili, bolo zistiť aktuálny stav náplne a praxe predmetu výtvarná výchova na osemnástich stredných školách.

Z výsledkov vyplynulo, že iba osem z desiatich škôl zaradzuje do svojho obsahu a osnov súčasné a inovatívne výtvarné postupy, zatiaľ čo ostatných desať ostáva pri starých tradičných osnovách, ktorých obsahom je predovšetkým kreslenie a maľovanie. Čo sa týka oblasti dejín umenia žiaci disponujú vedomosťami viažucimi sa najmä k európskemu umeniu raného dvadsiateho storočia, obmedzenými odkazmi na umenie z pred 19. Storočia a základmi raného 21.storočia. Z praktických činností prevládajú najmä osvojovanie a rozvoj technických zručností, ako napríklad kreslenie podľa skutočnosti. Analýza súčasnej umeleckej tvorby, či účasť na výtvarných aktivitách je minimálna.

Okrem iného, z Downingovho a Watsonovho výskumu vyplynulo, že v prvých rokoch strednej školy sa obsah výtvarnej výchovy zameriava predovšetkým na nadobúdanie základných vedomostí a zručností. Žiaci sa orientujú predovšetkým na technickú správnosť a konštrukciu, ako na vyjadrenie vlastného ja, či obsahu diela. Zameriavajú sa na zvládnutie technickej stránky a remeselnosti.

„Napríklad kreslenie podľa skutočnosti, tak ako ho tradične školy ponímajú, predpokladá určitý názor na zobrazenie, objekt a umelca. Atkinson (2006) píše, že pokiaľ prihliadneme na výsledky výskumu Downinga a Watsona ohľadom stredoškolských osnov, zistíme, že dôraz na remeselnú stránku výtvarných zručností, ktorý sa kladie za cieľové požiadavky žiakov stredných škôl pramení až niekde v 19. storočí. Tento fakt môžeme badať predovšetkým pri vyučovaní predmetov kresby a maľby, kde obsah predmetu je regulovaný osobnosťou učiteľa. Cieľom týchto predmetov je nadobudnúť technickú zručnosť, pričom nie je dôležitá individualita prevedenia. (Atkinson, D.: 2006)

Podľa nášho názoru, by malo byť ponímanie obsahu výtvarnej výchovy na hodinách základných a stredných škôl (ktoré sú bez výtvarného zamerania) oslobodené od tradičných zobrazovacích činností. Malo by byť zamerané na tvorivé laborovanie a poukázanie na možnosti- ako využívať výtvarné techniky v každodennom živote, ako dokázať vytvoriť jednoduché výtvarné práce, ktoré sú nezávislé na obraze objektívnej skutočnosti, a sú ľahko vytvoriteľné z bežných, dostupných a finančne nenáročných materiálov. Domnievame sa, že práve bezpredmetné formy výtvarného vyjadrenia, či materiálne techniky (koláž, asambláž, objekt) môžu najmä už žiakov druhého stupňa základných škôl potlačiť nežiadúcu o výtvarné sebavyjadrenie a pokles záujmu o tvorbu. Práve bezpredmetnými experimentálnymi formami dokážeme zmazať rozdiely, ktoré sú viditeľné najmä pri zobrazovacích a tematických prácach, v ktorých sa prejaví nedokonalosť zobrazenia skutočnosti, či figurálne deformácie. Nie každé dieťa má predpoklady vynikať svojim výtvarným vyjadrením. Ako sme mohli vidieť, najmä v minulosti bol obsah výtvarnej výchovy delený do niekoľkých skupín, pričom väčšina z nich bola zameraná na tematické a zobrazovacie práce, alebo tradičné a remeselné chápanie obsahu, kedy žiaci majú nadobudnúť najmä technické zručnosti. Čo ich však v staršom školskom veku odrádza je ich vlastné uvedomenie si svojich nedostatkov.

Zaujímavé hľadisko ponúka aj nový vzdelávací program, ktorý smeruje predovšetkým k učiteľom výtvarnej výchovy. Keďže učiteľ hrá vo vyučovacom procese nezameniteľnú úlohu, rozhodli sme sa venovať pár riadkov aj tomuto hľadisku. Prelom 20. A 21. Storočia znamená v dejinách ľudstva nástup doby digitálnej. Ako to bolo kedysi v praveku, potreba ľudí obklopovať sa

obrazmi nevymizla ani dnes. Pojem vizuálna kultúra a komunikácia je čím ďalej, tým viac rozšíreným aj v oblasti vzdelávania a školstva. Tento pojem nie je cudzím ani autorom súčasne platnej koncepcie výtvarnej výchovy (pre ISCED 1, ISCED 2), ktorí do svojich osnov zaradzujú aj tematické okruhy manipulujúce s podnetmi nových médií (fotografia, film, animácia, video...). V súčasnosti existuje vzdelávací program určený najmä učiteľom základných ako aj stredných škôl. „Hlavným cieľom programu je zdokonaľovanie profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon Pedagogickej činnosti.“ (§40ods. 1 zákona 317/2009 o Pedagogických zamestnancoch a odborných Zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.“ (Mpc- edu.: 2010)

Cieľom tohto špecifického programu určeného pre učiteľov je nadobudnúť zručnosti a vedomosti v oblasti nových médií. Program je skôr doplnkového charakteru, a je určený najmä učiteľom, ktorý počas svojho vysokoškolského štúdia nenadobudli poznatky z oblasti nových médií, keďže zaradenie takéhoto druhu výtvarnej činnosti je pomerne novou a aktuálnou záležitosťou. Oboznamujú sa s vlastnosťami bitmapovej a vektorovej grafiky, či fotografie, so základnými operáciami v počítači či virtuálnom priestore (importovať obrázky, upravovať ich vlastnosti a formáty, pracovať v rozhraní grafických programov). V súvislosti s týmto programom, môžeme vidieť smer, akým sa ubera výtvarná výchova v súčasnosti, a kam smeruje do budúcnosti.

Záver

Obsah predmetu výtvarná výchova prešiel od začiatku 18. storočia po dnešok skutočne rozsiahlymi zmenami. Výtvarná výchova, ktorá bola po dlhé roky označovaná názvom kreslenie plnila predovšetkým náukovo- utilitárnu funkciu. Zameriavala sa na kopírovanie a napodobňovanie predlohy, ktoré bolo úzko spojené s úžitkovou a technickou tvorbou. Osobnosť dieťaťa a jeho individuálne výtvarné sebaujavenie bolo zatlačované do úzadia a uniformované. Osobnosť jedinca sa formálne ani obsahovo neprejavila.

Až v 60. rokoch badáme prvé zmienky o tvorivosti a kreativite, ako aj o súlade umenia so životom. Mohli by sme tvrdiť, že od tohto obdobia sa hranice obsahu výtvarnej výchovy do značnej miery otvorili, čo umožnilo začlenenie kreatívnych úloh a podnetov do osnov tohto predmetu. V súčasnosti vychádzajú osnovy predmetu výtvarná výchova z novej (súčasne platnej) koncepcie, ktorej autormi sú Čarný, L., Fischer, D., a Mudroch, M. Táto koncepcia ponúka širokú škálu možností rozširovania poznatkov z oblasti teoretických základov výtvarného umenia, ako aj získavanie zručností prostredníctvom praktických činností. Ako sme už spomínali, ponúka priestor pre integráciu obsahov iných predmetov, čím umožňuje získavanie poznatkov z viacerých vedných odborov. Vytvára asociácie medzi jednotlivými poznatkami, čím prispieva k ich interiorizácii zo strany žiaka. Ako vyplýva z príspevku Dennisa Atkinsona, realita je však iná. Na väčšine základných, ako aj stredných škôl v obsahu výtvarnej výchovy prevládajú najmä zobrazovacie úlohy, kde jedným zo základných kritérií hodnotenia je zručnosť objektívne zobraziť skutočnosť.

Myslíme si, že to je jeden z hlavných dôvodov, pre ktoré deti opúšťajú svoj záujem o tento predmet. Samozrejme, že na to, aby dieťa mohlo tvoriť, prípadne raz pôsobiť v povolani umelca musí mať zvládnutú techniku, ako aj ovládať proporčné či kompozičné princípy, no podľa nás je zaujímavejšie začať formami, ktoré nevyžadujú presnosť či napodobňovanie reality, ale uprednostňujú hru a tvorivé laborovanie- či už s materiálom, alebo s technikou.

Aj napriek obrovskému potenciálu, širokým možnostiam rozvoja osobnosti žiaka, kultivácii estetického cítenia, či možnosti vytvárania medzipredmetových vzťahov je tento predmet vnímaný často krát ako nepotrebný. Autori súčasnej koncepcie výtvarnej výchovy vytvorili dokument, ktorý ponúka širokú škálu rôznych možností- ako pripraviť plnohodnotnú vyučovaciu hodinu. Časová dotácia 1 hodina do týždňa však neumožňuje plne využiť potenciál a obsah tohto predmetu.

Literatúra:

ATKINSON, D. *Výtvarná výchova ve škole: truchlení nad minulostí a začátek budoucnosti*. [ONLINE], 2009, [cit. 2014- 01- 03]. Dostupné na internete:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/3000/VYTVARNA-VYCHOVA-VE-SKOLE-TRUCHLENI-NAD-MINULOSTI-A-ZACATEK-BUDOUNOSTI.html/>.

BARTKO, O., BRADOVÁ, Z. 1984. *Výtvarná výchova: v 1. a 2. ročníku středných pedagogických škôl*, 1. vyd. Bratislava: SPN, 1984. 255 s.

BARTKO, O., FILA, R., REIŠTETTEROVÁ, Z. 1986. *Výtvarná príprava: Pre 1. a 2. ročník strednej umeleckopriemyselnej školy*, 1. Vyd. Bratislava: SPN, 1986. 207 s.

ČARNÝ, L., FISCHER, D., MUDROCH, M. 2004. *Nová koncepcia výtvarnej výchovy na ZŠ*. [ONLINE], 2009, [cit. 2014- 01- 03]. Dostupné na internete: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/vyskum/SPU/nova_koncepcia_Vv.pdf.

GERO, Š. 2003. *Čo by mali obsahovať učebné osnovy z výtvarnej výchovy pre 1.-9. Roč.* In ČARNÝ, L. 2003. Zborník z konferencie: tvorba novej koncepcie a osnov výtvarnej výchovy pre ZŠ. Bratislava: VŠVU, 2003. 95 s. ISBN 80-88675-87-1.

GERO, Š. 2003. *Obsah učiva z výtvarnej výchovy podľa ročníkov pre 1.-9. Roč.* In ČARNÝ, L. 2003. Zborník z konferencie: tvorba novej koncepcie a osnov výtvarnej výchovy pre ZŠ. Bratislava: VŠVU, 2003. 95 s. ISBN 80-88675-87-1.

JUSKO, A. 1989. *Výtvarná výchova po druhej svetovej vojne*. In BANAŠ, J., GERO, Š., JUSKO, A., ŠEFRANKOVÁ, E. 1989. Didaktika výtvarnej výchovy, 1. Vyd. Bratislava: SPN, 1989. 350 s. ISBN 80-08-00013-9.

MACKO, A., NEVŘELOVÁ, O. 1988. *Výtvarná výchova v 5. a 6. ZŠ: Metodická příručka*, 1. vyd. Bratislava: SPN, 1988. 232 s.

NAEA. 1994. *The National Visual Arts Standards*. [ONLINE], 1994, [cit. 2014- 01-03]. Dostupné na internete: http://www.arteducators.org/store/NAEA_Natl_Visual_Standards1.pdf

PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*, 1. Vyd. Bratislava: IRIS, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.

Program kontinuálneho vzdelávania: *Využitie grafických programov v edukačných procesoch výtvarnej výchovy*. [ONLINE], 2010, [cit. 2014- 01-03]. Dostupné na internete: http://www.mpc-edu.sk/library/files/2010_AVP/2010085.pdf

ŠEFRANKOVÁ, E. 1989. *Vývoj kreslenia a výtvarnej výchovy ako vyučovacieho predmetu*. In BANAŠ, J., GERO, Š., JUSKO, A., ŠEFRANKOVÁ, E. 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*, 1. Vyd. Bratislava: SPN, 1989. 350 s. ISBN 80-08-00013-9.

ŠTOFKO, M. 2010. *Psychodidaktika procesuálnej výtvarnej výchovy*, 1. Vyd. Bratislava: VEDA, 2010. 383 s. ISBN 978- 80-224- 1110- 3.

Kontaktné údaje:

Mgr. Jana Grešová

Univerzita Komenského, Katedra výtvarnej výchovy, Račianska ul., č. 59, Bratislava

e-mail: gresova.jana@gmail.com

VÝCHOVA K DRAMATICKÉMU UMENIU A VÝCHOVA DRAMATICKÝM UMENÍM V PROSTREDÍ ŠKOLSKÝCH KLUBOV DETÍ

EDUCATION DRAMATIC ART AND DRAMATIC ARTS EDUCATION IN AN ENVIRON- MENT OF SCHOOL CLUBS FOR CHILDREN

JANETTE GUBRICOVÁ

Abstrakt: Príspevok analyzuje problematiku dramatickej výchovy a jej uplatnenia v prostredí školských klubov detí. Zamýšľa sa nad možnosťami výchovy k dramatickému umeniu a načrtáva formy a podoby výchovy detí prostredníctvom dramatickej výchovy.

Abstract: The paper analyzes the themes of drama education and its application in the area of school clubs for children. It considers how we can be educated by performing arts and outline the forms and appearances of education children through drama education.

Kľúčové slová: dramatická výchova, školský klub detí, výchova a vzdelávanie vo voľnom čase

Key words: Drama, school club children, education and training in their free time

Úvod

Dramatická výchova predstavuje jednu zo súčastí estetickovýchovných činností realizovaných vo voľnom čase. Spolu s literárnou výchovou tvorí oblasť literárno-dramatických činností. Je zameraná na osobnostný a sociálny rozvoj detí a zároveň spolu s ďalšími činnosťami (hudobnými, výtvarnými, literárnymi a pohybovými) sa podieľa na utváraní a formovaní vzťahu detí k umeniu a kultúre. Uvedené roviny sú spojené využívaním prvkov príznačných pre divadelné umenie. Cieľom príspevku je poukázať na možnosti a formy uplatňovania dramatickej výchovy v rámci literárno-dramatických činností v školských kluboch detí v rovine ich osobnostného a sociálneho rozvoja a výchovy k dramatickému umeniu.

Základné východiská estetickéj výchovy v školských kluboch detí

Spoločným znakom jednotlivých esteticko-výchovných oblastí uplatňovaných v školskom klube detí je výchova k umeniu a výchova umením. Ako uvádza Mistrík (In Pupala, Kolláriková, 2001), umenie môže byť chápané vo viacerých rovinách:

- ako umelecká kultúra, teda systém, ktorý tvoria umelci spolu s procesmi umeleckej tvorby, s umeleckými dielami a inštitúciami zabezpečujúcimi vznik, uchovávanie a šírenie umeleckých diel,
- ako umelecká tradícia, čiže tie umelecké hodnoty, ktoré boli doposiaľ vytvorené a majú hodnotu aj v súčasnosti,
- ako súbor umeleckých diel vytvorených umelcami za účelom vypovedania o svete, o sebe, za účelom modelovania reality a ovplyvňovania percipienta (prijímateľa),
- ako súbor aktivít, v ktorých sa umelecké predstavy spredmetňujú v umeleckých vyjadrovacích prostriedkoch (Mistrík, In Pupala, Kolláriková, 2001).

Ako ďalej uvádza Mistrík (tamtiež), v období mladšieho školského veku má umenie veľký význam pri formovaní detí, a to najmä v oblasti socializácie a enkulturácie. Plní viacero funkcií, napr.: umenie ako hra, umenie ako prostriedok poznania, umenie ako prostriedok komunikácie. Estetická výchova potom predstavuje zámerné pedagogické pôsobenie v rovine:

- ovplyvňovania estetickéj hodnotovej orientácie,
- estetických noriem (vkusu),
- rozvoja estetického vnímania,
- podnecovania uvedomelých estetických aktivít,
- formovania estetických postojov.

Estetická výchova popri svojom významnom postavení v rámci školského vzdelávania predstavuje jednu z tematických oblastí výchovy a vzdelávania vo voľnom čase. Z hľadiska jej zaradenia podľa ŠVP (2009) patrí do vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra (hudobná, výtvarná a dramatická výchova) a čiastočne aj do oblasti Jazyk a komunikácia (literárna a čiastočne aj dramatická záujmová oblasť).

V rámci esteticko-výchovnej temetickej oblasti by mal vychovávateľ, podľa cieľového zamerania oblasti v ŠVP (2009), sledovať, aby žiak:

- dokázal chápať význam umenia a estetickéj činnosti a faktorov v každodennom živote,
- získal poznatky o súčasnej umeleckej tvorbe a kultúre,
- mal povedomie vlastnej kultúrnej identity a kultúrno-historického povedomia,
- rozlišoval hlavné umelecké druhy, opisoval svoje estetické zážitky z vnímania umeleckých diel, rešpektoval a toleroval hodnoty iných kultúr, mal základné interkultúrne kompetencie pre komunikáciu s príslušníkmi iných kultúr,
- primerane veku si vytváral vlastné názory a postoje – uplatňoval kritické myslenie k súčasnej kultúrnej ponuke a k médiám,
- dokázal tvorivo vyjadrovať svoje predstavy a myšlienky vybranými prostriedkami výtvarného umenia, hudby, písaného a hovoreného slova, pohybového gesta,
- formoval kultivovanú vizuálnu, sluchovú, jazykovú a pohybovú gramotnosť.

Uvedené ciele je možné plniť prostredníctvom pasívnej (receptívnej) a aktívnej (priamej) činnosti. Receptívna činnosť sa v rámci estetickéj výchovy orientuje na prijímanie rôznych foriem umenia deťmi. Stimuluje najmä zmyslové vnímanie detí a podnecuje vznik estetického zážitku. Dieťa v nej vystupuje ako recipient. Aktívna činnosť sa orientuje priamo na priame zapojenie detí do estetickéj činnosti za účelom vytvorenia produktu, ktorý môže byť hmotnej, ale aj nehmotnej podstaty s určitou estetickou hodnotou. Obe formy estetickéj činnosti sa uplatňujú aj v rámci dramatickej výchovy.

Charakteristika dramatických činností

Dramatická výchova tvorí súčasť literárno-dramatických činností.³⁹ Podľa Valentu (1997) sa ciele dramatickej výchovy dajú kategorizovať ako:

- osobnostne rozvojové – ponúka jedincovi príležitosť k sebapoznávaniu, sebahodnoteniu, sebaregulácii,
- sociálne rozvojové – vyjadrujú citlivosť voči druhým ľuďom, schopnosť ich vnímať, schopnosť komunikovať s ľuďmi a schopnosť jednať prosociálne. Predstavujú sféru zoznamovania sa so zložitými spoločenskými problémami, oblasť chápania všeobecných modelov medziludských vzťahov a globálnych problémov,
- umelecko (divadelne, esteticko) rozvojové – spájajú dve predchádzajúce skupiny v podmienkach divadelnej sféry. Môžu sa ďalej klasifikovať na:
 - ciele osobnostne a sociálne rozvojové, obohatené o divadelnú dimenziu,
 - ciele smerujúce k technicky zvládnutému umeleckému výrazu a k osvojeniu komunikácie na javisku a s divákom,
 - ciele v oblasti ovládnutia špecifických divadelných prostriedkov, napr. práce s bábkou,
 - ciele teoreticko-náučné, divadelná teória.

Tieto ciele Machková (1998) podrobnejšie člení na ciele a hodnoty zamerané na tieto oblasti: oblasť sociálneho rozvoja osobnosti, rozvoj komunikačných schopností, rozvoj obrazotvornosti a tvorivosti, rozvoj kritického myslenia, emocionálny rozvoj, sebapoznávanie a sebakontrola, estetický rozvoj, umenie a kultúra.

Ich plnenie sa realizuje prostredníctvom špecifických metód dramatickej výchovy. K základným metódam v rámci dramatickej výchovy môžeme podľa Bláhovej (1996) zaradiť:

- Hru v situácii – ide o konanie v navodenej situácii, ktorá dáva možnosť dieťaťu vyskúšať si, ako by sa zachoval v podobnej situácii v reálnom živote.
- Hru v role. Je to metóda, ktorá stavia na spôsobe určitého sociálneho konania a správania sa (rola sa tu nechápe v divadelnom ponímaní, ale ide tu o sociálny pojem), ktoré sa od príslušnej roly očakáva v rovine „ako“. Hra v role znamená prevzatie úlohy niekoho iného.
- Interpretáciu – ide o výklad (prevedenie) určitého diela tvorivým spôsobom. Je opakom reprodukcie – mechanického reprodukovania určitého hudobného, literárneho alebo výtvarného diela.
- Charakterizáciu – dieťa preberá cudziu sociálnu rolu s individuálnymi charakteristickými črtami. Zakladá sa na vnútornom porozumení, pochopení a vcítení do pocitov druhého.
- Improvizáciu. Jej základ tvorí dobrovoľný, spontánny, nevynútený, nepripravený prejav. Improvizáciu je možné charakterizovať ako hru: bez prípravy hráča, aktéra (pozor nie bez prípravy učiteľa!), v ktorej dieťa koná samo za seba alebo v role niekoho iného, vo fiktívnej situácii. Konanie dieťaťa prebieha v rovine „akoby, akože“. Umožňuje dieťaťu skúšať si rôzne životné situácie (reálne aj nereálne) bez strachu zo správnosti a optimálnosti riešenia.

Okrem uvedených základných metód Valenta (1997) vyšpecifikoval súbor špecifických metód dramatickej výchovy, ktoré považujeme za vhodné pre uplatnenie v školskom klube detí.

Formy dramatickej výchovy uplatňované v školskom klube detí

Dramatická výchova sa v školskom klube detí realizuje v rôznych formách. V úvodných fázach práce s dramatickou výchovou sa najčastejšie uplatňujú rôzne prípravné cvičenia, prostredníctvom ktorých sa deti oboznajú so základnými princípmi, pravidlami a formami dramatickej výchovy. Vhodnými publikáciami obsahujúcimi prípravné cvičenia sú publikácie Machkovej (1993), Mérgierovej (1999), Pochaniča, Gubricovej (2013), Geršicovej (2003), Kováčovej (2011) a i.

V súlade s cieľmi estetickej výchovy a cieľmi vymedzenými v ŠVP (2009), považujeme za vhodné tieto formy dramatických činností v školskom klube detí:

Hra založená na improvizácii

Predstavuje základný typ činnosti v klube detí. Je zameraná na hru s určitým námetom (literárnym, námetom zo života, z prírody, a pod.), pričom ťažisko aktivity predstavuje samotný proces (nie produkt, ako pri divadle), ktorý je spojený s určitým zážitkom. Improvizácia je charakterizovaná ako konanie v navodenej (fiktívnej) situácii, do ktorej dieťa vstupuje samo za seba, alebo preberá na seba rolu niekoho iného a rieši ju spontánne, bez prípravy. Improvizácia sa v školskom klube detí môže uplatňovať vo forme jednoduchej improvizácie bez dramatického deja, alebo v podobe zložitejšej improvizovanej dramatickej hry s dramatickým dejom (výstavbou podľa Aristotelovej krivky).

Kolektívna dramatizácia

Využíva sa zvyčajne v spojitosti s literárnym textom. Ide o improvizovanú hru, kde deti napodobňujú rôzne situácie. U detí sa v uvedenej aktivite rozvíja schopnosť pohotovo reagovať v danej situácii, komunikačné schopnosti, ako aj schopnosť vystupovať pred publikom. Pri voľbe námetov na kolektívnu dramatizáciu je vhodné prihliadať na skutočnosť, aby do samotného procesu bolo zapojených čo najviac detí.

Detské divadlo

Predstavuje jednu z najrozšírenejších dramatických aktivít. Častokrát ide o zámerné nacvičovanie divadelného predstavenia za účelom vystúpenia pri nejakej príležitosti (Vianoce, Deň matiek, koniec roka, oslavy v obci, a i.), avšak divadelné predstavenie môže vzniknúť ako „vedľajší produkt“ pri kolektívnej dramatizácii alebo pri rozvíjaní rôznych improvizácií. Pre nácvik divadla je dôležité venovať pozornosť výberu námetu a tvorbe scenára. Pri všetkých typoch detského divadla je potrebné vychádzať z improvizácií. Jednotlivé divadelné sekvencie by mali deti navrhovať samy, na základe inšpirácie a podnecovania zo strany vychovávateľky, rozohraním v rámci individuálnych alebo skupinových improvizácií. Po ich navrhnutí a rozohraní je potrebné pre potreby divadelného predstavenia jednotlivé sekvencie zafixovať do divadelného tvaru. Samostatnú časť prípravy predstavuje výroba scény, rekvizít a kostýmov. V detskom divadle má svoje významné miesto aj hudba, ktorá môže

³⁹ Za účelom bližšieho vyšpecifikovania dramatických činností v školskom klube detí, sa oblasti literárnej výchovy v našom príspevku nebudeme venovať.

byť použitá vo forme piesne, hudobného podfarbenia situácie alebo na navodenie nálady. Práve využitie hudby môže byť pre deti dobrou pomôckou pri fixovaní jednotlivých scén, ako aj pri navodzovaní atmosféry.

Bábkové divadlo

Ďalšiu z vhodných dramatických aktivít uplatňovaných v klube detí predstavuje bábkové divadlo. Môže mať podobu hry s bábkou, kde nejde o vznik výstupu, predstavenia, ale o komunikáciu s bábkou, alebo podobu bábkového predstavenia, kde najčastejšie z hry s bábkou vznikne bábkové divadlo. Pre ľahkú manipuláciu (ktorú zvládnu aj deti mladšieho školského veku) Benešová, Kollárová (2002) odporúčajú používať následné typy bábok:

- maňušky (najjednoduchší typ bábky),
- dlaňové bábky (základ tvorí ľudská dlaň, na ktorú sa pripevňujú rôzne predmety (vlňa, okuliare, ...),
- plošné bábky – nakreslené, vystrihnuté a nastoknuté na špajdli, dotvorené na papierovom vrecúšku, a pod.,
- vareškové bábky (zdokonalené plošné bábky; na varechu sa pripevní sukňa, šaty, vlasy, ...),
- stolové bábky (obojsstranné plošné bábky, ktoré možno postaviť na stôl).

Pri bábkovom divadle je nevyhnutné vytvoriť fikciu vzťahu bábka – dieťa.

Návšteva divadelného predstavenia

Percepčnú formu aktivít z oblasti dramatickej výchovy predstavuje návšteva divadelného predstavenia organizovaného profesionálnym alebo amatérskym divadelným súborom, detským divadelným súborom (napr. ZUŠ – LDO) a i. Na rozdiel od predchádzajúcich foriem sa jej deti zúčastňujú prevažne ako recipienti. V danom prípade je potrebné u detí podnecovať uvedomelé a zámerné sledovanie divadelného predstavenia a návštevy divadelných predstavení využiť na výchovu uvedomelého detského diváka.

Avšak, v praxi sa môžeme stretnúť aj s uplatňovaním ďalších špecifických foriem, ku ktorým patrí napr. pohybové divadlo a pantomíma, umelecký prednes, detské autorské divadlo a i.

Záver

Esteticko-výchovné činnosti predstavujú špecifickú, avšak pre deti veľmi zaujímavú a obľúbenú oblasť voľnočasových činností. Môžu sa realizovať vo forme aktívnych činností, avšak svoj význam majú aj receptívne zamerané aktivity. Svojím zameraním a obsahom predstavujú dôležitú súčasť rozvoja a kultivácie osobnosti detí.

Literatúra:

BENEŠOVÁ, M. KOLLÁROVÁ, D. 2002. *Tvorivá dramatika pre stredné pedagogické školy*. Bratislava : SPN. 2002. ISBN 80-08-03307-X

BLÁHOVÁ, K. 1996. *Uvedení do systému školskej dramatiky*. Praha : IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

GERŠICOVÁ, Z. 2003. *V zázračnej krajine písmen a čísel*. Bratislava : MPC. 2003. ISBN 80-8052-189-1.

KOVÁČOVÁ, B. 2011. *Práca s bábkou*. Bratislava : UK. 2011. ISBN 978-80-223-3005-3.

MACHKOVÁ, E. 1993. *Metodika dramatickej výchovy*. Praha : ARTAMA, 1993. ISBN

MACHKOVÁ, E. 1998. *Úvod do studia dramatickej výchovy*. Praha : ARTAMA, 1998. ISBN 80-7068-103-9.

MÉGRIELOVÁ, D. 1999. *100 Námetů pro dramatickou výchovu*. Praha : ARTAMA, 1999. ISBN 80-7178-288-2

POCHANIČ, J., GUBRICOVÁ, J. 2013. *Tvorivá dramatika v projektoch (ISCED 0)*. Bratislava: ProSolutions, 2013. ISBN 978-80-8139-003-6.

PUPALA, B., KOLLÁRIKOVÁ, Z. eds. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál. 2001. ISBN 80-7178-585-7.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ v SR ISCED 1 – Primárne vzdelávanie. 2009. [on-line]. [cit. 2014-02-22].

Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>

VALENTA, J. 1997. *Metódy a techniky dramatickej výchovy*. Praha : STROM, 1997. ISBN

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2008. [on-line]. [cit. 2014-02-22].

Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/2008_245.pdf

Kontaktné údaje:

PaedDr. Janette Gubricová, PhD.

Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Priemyselná 4, 917 00 Trnava

e-mail: janette.gubricova@truni.sk

POČÍTAČOVÁ HRA VO VÝTVARNEJ EDUKÁCII

COMPUTER GAME IN ART EDUCATION

ROMAN JEDINÁK

Abstrakt: Prvá časť príspevku sa zaoberá game based learningom, ako jednou z možných vyučovacích metód aplikovateľnej vo výtvarnej edukácii. Druhá časť príspevku sa týka vlastných, čiastkových zistení, ohľadom sandboxovej hry Minecraft, skúmania jej potenciálu z hľadiska využitia vo výtvarnej edukácii, ale aj z hľadiska širšieho kontextu trávenia voľného času detí.

Abstract: The first part of this article is about game based learning being one of the possible learning methods applicable in art education. The second part of this article applies the actual, partial discoveries, regarding sandbox game Minecraft, examination of its potential from the art educational point of view as well as overall aspect of spending children's free time.

Kľúčové slová: počítačové hry vo vzdelávaní, výtvarné vzdelávanie, Minecraft, Game based learning

Key words: videogames in education, art education, Minecraft, Game based learning

Úvod

V úvode chceme stručne objasniť, z akého uhla pohľadu sa zaoberáme počítačovými hrami a hrou Minecraft vo vzťahu k výtvarnej edukácii. Najskôr sa zaoberáme niektorými aspektami hry a počítačovej hry. Predkladáme niekoľko výskumných príkladov, ktoré boli zamerané na počítačové hry v rôznych súvislostiach. Ďalej sa čiastkovo zaoberáme počítačovou hrou vo vzťahu k jej didaktickej rovine. Uvádžame niekoľko príkladov nadnárodných projektov, ktoré súvisia so zavádzaním počítačových hier do inštitucionálneho vzdelávania vo svete. Venujeme sa tiež stručnej charakteristike hry Minecraft, kde zároveň čiastočne zdôvodňujeme jej možné využitie vo výtvarnej edukácii. Vo výskumnej časti príspevku predkladáme výsledky dotazníkového šetrenia, ktoré bolo zamerané na niektoré aspekty používania počítača, herné štýly hráčov hry Minecraft a niektoré otázky súvisiace so vzdelávaním. V závere príspevku predkladáme niekoľko ilustračných obrázkov z hry Minecraft. V predmetnom texte neuvádzame žiadne konkrétne metodické postupy, ktoré by bolo možné aplikovať vo výtvarnej edukácii, no uvádzame isté súvzťažné zistenia, ktoré by mohli k tejto aplikácii viesť.

Hra a počítačová hra

Hra je činnosť človeka, ktorá by mala byť prítomná v celom priebehu jeho života. Zvlášť je dôležitá prítomnosť hry v detstvom veku, keď sa hra stáva aj jednou z foriem učenia. „Hra má niekoľko aspektov: aspekt poznávací, precvičovací, emocionálny, pohybový, motivačný, tvorivý, fantazijný, sociálny, rekreačný, diagnostický, terapeutický. Zahŕňa činnosti jednotlivca, dvojice, malej skupiny i veľkej skupiny. Existujú hry, ku ktorých uskutočneniu sú nutné špeciálne pomôcky (hračky, hracie pomôcky, športové náčinie, nástroje, prístroje). Väčšina hier má podobu sociálnej interakcie s explicitne formulovanými pravidlami (danými dohodou alebo spoločenskými konvenciami)“ (Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. 2003, str. 75). Podobné aspekty môžeme badať aj u počítačových hier. „Hra prostredníctvom počítača je činnosť jednotlivca (či jednotlivcov), ktorá má podstatu vo virtuálnom prostredí simulovanom počítačom, primárne nespočíva v dosahovaní vonkajších cieľov a podľa svojho zamerania poskytuje zábavu, odreagovanie, relaxáciu, či rozvoj osobnosti“ (Dostál, J. 2009, s. 26).

V nasledujúcom texte budeme operovať s pojmom počítačová hra, ktorý chápeme v zjednodušenom zmysle ako synonymum pojmov videohra a digitálna hra. Jedným z dôvodov je skutočnosť, že počítačová platforma je najpopulárnejšou hernou platformou na Slovensku.

Prensky (2001), jeden z najznámejších popularizátorov počítačových hier vo vzdelávaní uvádza 12 elementov, ktoré sú dôvodom, prečo človek hrá počítačové hry (videohry):

1. Videohry sú formou zábavy. Dávajú nám radosť a potešenie.
2. Videohry sú formou hry, ktorá nás intenzívne a bezprostredne zapája
3. Videohry majú pravidlá, ktoré nám dávajú štruktúru.
4. Videohry majú svoje ciele, ktoré nás motivujú.
5. Videohry sú interaktívne, podnecujú činnosť
6. Videohry sú prispôsobivé
7. Videohry majú svoje výsledky a spätnú väzbu. Učia nás.
8. Videohry nám umožňujú vyhrať čo uspokojuje naše ego
9. Videohry majú v sebe konflikt, súťaživosť, výzvu, odpor, čo nám dvíha adrenalín
10. Videohry majú v sebe výzvu riešenia problémov. Podnecujú nás ku kreativite.
11. Videohry sú interaktívne
12. Videohry reprezentujú príbeh, podnecujú emócie

Počítačové hry sú už bežnou súčasťou sveta dnešných detí, nástrojom naplnenia ich voľného času, sebarealizácie a zábavy. Samozrejme, nielen v odborných kruhoch smeruje záujem o počítačové hry aj v negatívnych súvislostiach. Často ide najmä o zdravotné hľadisko, či už z pohľadu psychického alebo fyzického zdravia, ale aj etické, spoločenské hľadisko a pod. Matisová (2012) sa vo svojom výskume zaoberala negatívnymi dôsledkami využívania televízie a počítačov (v domácom prostredí) žiakmi základných a stredných škôl. Vo svojich výsledkoch okrem iného uvádza, že zvyšujúcim sa vekom detí, úloha počítača naberá na dominancii. So stúpajúcim vekom tiež u detí klesá záujem používať počítač pri školskej príprave a uprednostňujú skôr pozeranie filmov. Autorka v súvislosti s negatívnym vplyvom počítačových hier uvádza, že „...väčšina

hier má v sebe prvky násilia, ktoré ovplyvňujú postoje detí. Počas hry sa zobrazujú scény násilia a boja, čím sa zvyšuje tolerancia žiakov voči násiliu“ (Matisová, M. 2012, s. 77). Tu musíme poznamenať, že doposiaľ neexistuje odborná štúdia, ktorá by jednoznačne dokazovala negatívny vplyv počítačových hier na vznik a rozvoj detskej agresivity. Sme toho názoru, že tak ako pri vzniku iných sociálno-patologických javov tu do príčinnej problematiky vstupujú mnohoraké činitele (osobnostné charakteristiky, genetické vplyvy, temperament, sociálne prostredie...). „Paradigma účinku, v ktorej boli hry vnímané ako „čierna skrinka“, na ktorej výstupe je ovplyvnené, či neovplyvnené dieťa, dominovalo výskumu počítačových hier až do polovice deväťdesiatych rokov“ (Newman, 2003; Lee - Peng, 2006. In Švelch, J. 2007, s. 6).

Vzťahom hrania počítačových hier a ich dopadom na tvorivosť sa zaoberala Zvěřinová (2012). Tá sa vo svojom prieskume sústredila na frekvenciu hrania počítačových hier, na vzťah tvorivosti k preferencii jednotlivých žánrov počítačových hier. Vo vzťahu ku svojej kategorizácii hier uvádza, že hry určené na výučbu spolu s logickými hrami sú medzi hráčmi najmenej obľúbené. Naopak, najviac sú podľa jej výsledkov obľúbené strategické hry, adventúry, RPG a MMORPG. Najvyššiu tvorivosť (najmä verbálnu) zaznamenala u hráčov logických hier a najnižšie skóre tvorivosti (najmä neverbálnej) zaznamenala u hráčov bojových hier. Witton (2010) sa zaoberala vzťahom motivácie žiakov používať počítačové hry ako prostriedok zábavy a prostriedok vyučovania. Zistila, že medzi týmito premennými neexistuje žiadny vzťah. To znamená, že žiaci, ktorí uprednostňujú počítače ako formu domácej zábavy, nemusia prijímať počítačovú hru ako nástroj vyučovania a naopak.

Didaktické vlastnosti počítačovej hry

Pojem Game based learning, s ktorým v tomto texte operujeme, býva zväčša prekladaný ako na hrách založené učenie. V odbornej literatúre sa stretávame s niekoľkými definíciami, ktorých cieľom je rámcovo definovať počítačovú hru z didaktického hľadiska. „Didaktické hry pomocou počítača – môžu slúžiť na plnenie viacerých didaktických funkcií (motivácia, expozícia, fixácia, diagnóza). Najčastejšie sa využívajú na opakovanie a fixovanie učiva. Dobrá hra má veľký význam a vplyv na kvalitu osvojovaných vedomostí, na rozvoj logického myslenia (napr. šach) a pod. Tu však treba poznamenať, že žiaci radšej uprednostňujú rôzne iné hry (bojové, pretekárske...). Preto jednou z úloh učiteľa je viesť žiakov k tomu, aby účelne a vo svoj prospech využívali výpočtovú techniku“ (Petlák, E. 2004, s. 236).

„Didaktická hra prostredníctvom počítača je činnosť jednotlivca (či jednotlivcov), ktorá má podstatu vo virtuálnom prostredí simulovanom počítačom a primárne spočíva v rozvoji osobnosti, pričom podľa svojho zamerania môže poskytovať zábavu, odreagovanie alebo relaxáciu“ (Dostál, J. 2009, str 27). Z výstupu zo Summitu o edukačných hrách (Summit on Educational Games), ktorý organizovala Federácia (Federation of American Scientists) v roku 2006, vyplýva niekoľko vlastností digitálnych hier, ktoré môžu byť využívané pre lepšiu edukáciu.

- Jasne stanovené ciele (v dobrej hre sú ciele jasné, edukačné hry nevynímajúc)
- Široké spektrum zážitkov a príležitostí k precvičovaniu, ktoré opakovane predstavujú výzvu a zvyšujú kvalifikáciu
- Priebežné monitorovanie postupu a výkonu a využívanie poznatkov k prispôsobovaniu obtiažnosti
- Podpora pátrania a otázk (hry často motivujú hráčov k hľadaniu informácií o herných stratégiách a konceptoch iných hráčov, z webových a iných zdrojov)
- Kontextuálne premostovanie (hry a simulácie môžu preklenúť priepasť medzi tým, čo je naučené a tým, čo je prakticky používané)
- Vysoká miera venovaného času úlohe (herní dizajnéri sa zaoberajú tým, ako udržať pozornosť publika)
- Motivácia a orientácia na cieľ a to aj v prípade zlyhania
- Podpora žiakov (prostredníctvom poskytnutia pomôcok, rád a čiastočných riešení, aby pokračovali v učení)
- Personalizácia učebných štýlov
- Neobmedzená trpezlivosť (stroj ponúka neobmedzené možnosti opakovania)

Bopp (2006) uvádza tri dôležité vlastnosti hier vo vzdelávacom prostredí:

- dimenzia vopred určenej vzdelávacej situácie
- dočasný rozmer, v ktorom sú dohodnuté dané postupy
- sociálny rozmer v ktorom sa uskutočňuje činnosť

Európske projekty realizované v kontexte so zavádzaním počítačových hier do edukácie

Pre spresnenie prehľadu v danej problematike, uvedieme niekoľko príkladov, ktoré boli realizované na nadnárodnej úrovni v snahe zavádzať digitálne hry do procesu edukácie. Jedným z prvých výskumných projektov so zameraním na Game based learning na európskej úrovni bol projekt How are Digital Games Used in Schools, ktorý bol realizovaný v rokoch 2008 a 2009. Výsledky projektu vyšli v slovenskom preklade pod názvom: Ako sa využívajú digitálne hry v školách?, ktoré publikoval Ústav informácií a prognóz školstva v roku 2011. Realizáciu podnietila Európska federácia interaktívneho softvéru (Interactive Software Federation of Europe – ISFE), ktorá vypracovaním poverila Európsku školskú sieť (European Schoolnet – EUN). Projekt bol realizovaný v Rakúsku, Dánsku, Francúzsku, Taliansku, Litve, Holandsku, Španielsku (Katalánsku) a Veľkej Británii. Jedným z hlavných cieľov projektu bolo zistiť, ako sú v jednotlivých štátoch integrované digitálne hry do vyučovacieho procesu, aké sú najčastejšie prekážky tejto integrácie, aké sú v jednotlivých štátoch vytvorené legislatívne podmienky, na akej úrovni spolupracujú pedagógovia a rodičia, na akej úrovni spolupracujú vývojári hier so vzdelávacími inštitúciami. Výstup projektu ponúkol tiež niekoľko praktických príkladov z vyučovania založenom na digitálnych hrách. V jednotlivých štátoch sú digitálne hry využívané vo vyučovaní v rôznej miere. Vo všeobecnosti sa však dá tvrdiť, že najlepšiu legislatívnu podporu v rámci realizovaného prieskumu možno badať v Dánsku, Holandsku a Veľkej Británii. V týchto krajinách viac prevláda realizácia národných projektov s týmto zameraním, čo sa nakoniec odrážalo vo výskumných zisteniach z ich pedagogickej praxe. Integrácia digitálnych hier do edukačného procesu je vo väčšine prípadov zameraná na

rozvoj kognitívnych schopností žiakov. Najčastejšie ide o využívanie GBL v predmetoch ako dejepis, občianska náuka, anglický jazyk, matematika a pod.

Dalším európskym projektom, ktorý je zameraný na oblasť GBL je vytvorenie internetového portálu Engage. Jeho cieľom je vytvoriť centrálny zdroj informácií v danej problematike, poskytnúť priestor na diskusiu pre všetky zúčastnené strany vzdelávania, informovať o workshopoch a seminároch na národnej a nadnárodnej úrovni, poskytnúť metodológiu pre rozvoj GBL, poskytnúť dialóg za účelom jeho lepšieho prijatia GBL zo strany spoločnosti.

Projekt Imagine prebiehal v rokoch 2009 a 2010. Bol organizovaný Európskou školskou sieťou (European Schoolnet – EUN). Partnerskými štátmi bola Veľká Británia, Belgicko, Rakúsko, Turecko, Česká republika a Slovinsko. Cieľom projektu bolo zhromaždiť a valorizovať niektoré výsledky predchádzajúcich európskych výskumov a na ich základe apelovať na politické činitele participujúce na vzdelávaní, aby bol GBL prijatý ako plnohodnotný výučbový nástroj. Čiastkovým cieľom bola organizácia workshopov pre politikov, herný priemysel a iné zúčastnené strany. V koncovom vyhodnotení bolo zahrnutých v rámci projektu Imagine 56 európskych projektov zameraných na GBL. Napriek snahe organizátorov niektorých týchto projektov pokračovať v ich používaní s predpokladom vytvorenia komunity, alebo komercializácie projektov, k takémuto javu dochádzalo len v ojedinelých prípadoch.

Počítačová hra Minecraft a jej charakteristika

Existuje relatívne veľké množstvo počítačových hier, ktoré vo vzťahu k hráčovi v sebe implikujú určitú výzvu k tvorivosti. Takto ponímaný tvorivo podnecujúci potenciál je v hrách samozrejme obsiahnutý rôzne, či už ide o formu alebo zámer. Na hru Minecraft sme sa zamerali z niekoľkých dôvodov. Absentuje v nej naratívna zložka (hra nerozpráva príbeh). Tento fakt vyplýva aj zo samotného žánru hry – sandbox (hráč si za pomoci vlastných nástrojov tvorí svoj vlastný svet, čo je jeho hlavnou úlohou), do ktorého hra býva často zaraďovaná. Herný mechanizmus je vytvorený tak, že hráč je v určitých herných režimoch (ktoré uvedieme nižšie), v rôznej miere podnecovaný k stavaniu (skladaniu blokov). Vychádzame z myšlienky, že tieto objekty považujeme za určitý druh výtvarnej tvorby (tento pohľad je samozrejme zovšeobecnený). Aj z tohto dôvodu zastávame názor, že hra Minecraft je jednou z možností, pomocou ktorej je možné integrovať počítačové hry do výtvarnej edukácie. V neposlednom rade je dôvodom aj súčasná popularita tejto hry.

Hra Minecraft bola vydaná v roku 2009 firmou Mojang zo Švédska. Oficiálne však bola v plnej verzii uvedená až v roku 2011 na podujatí MineCon v Las Vegas. V súčasnosti je podporovaná viacerými platformami (PC, Mac, Linux, Android, PS3, Xbox). Hra je síce komerčná, ale projekt MinecraftEdu.com je možné zakúpiť pre vzdelávacie účely v rôznych zvýhodnených cenách.

Oficiálne hra zo strany vývojárov nemá žiadny presný návod a býva označovaná ako hra bez konca. Hráč sa na začiatku hry ocitne v generovanom prostredí, ktoré pripomína prírodné prostredie bez zásahu človeka. Môže z prostredia ťažiť základné suroviny (drevo, kameň...), ktoré môže vo forme blokov pripomínajúcich stavebnicu ukladať vo všetkých priestorových smeroch. Je teda voľbou hráča, čo konkrétne v priestore hry postaví. V hernej komunite však existujú určité trendy. V súčasnosti vznikajú stavby alebo celé mestá, ktoré majú stredoveký charakter. V tejto komunite tiež vzniká veľké množstvo špecializovaných diskusných fór, kde si hráči odovzdávajú svoje skúsenosti, rady, prezentujú svoju tvorbu, videozáznamy hry, organizujú sa a pod.

V súčasnosti hra podporuje štyri základné režimy. Podstatou Survival režimu (hra o prežitie) je prežitie počas noci, kedy na hráča útočia mobovia. Často mu pred týmito útokmi pomôžu príbytky alebo úkryty, ktoré si sám postavil. Podstatou režimu Creative (tvorivá hra) je to, že tu absentujú útoky agresívnych mobov, hráč má k dispozícii nekonečné množstvo zdrojov, môže lietať, je nesmrteľný, nemusí na rozdiel od Survival režimu jesť a pod. Podstatou Hardcore režimu (drsná hra) je to, že hráč má iba jeden život a ak v hre zomrie, príde o uloženú hru. V Adventure režime (dobrodružná hra) hráč nemôže ničiť bloky. Mapa hry je v podstate neobmedzená (teoreticky nekonečná), aj keď sa v prospech hardwarovej optimalizácie mapa delí na jednotlivé časti.

V rámci hry Minecraft vznikalo a naďalej vzniká niekoľko herných modifikácií, vďaka ktorým hra nadobúda rôzne špecifické vlastnosti. V súvislosti so vzdelávaním stojí za zmienku projekt MinecraftEdu.com. Ide o spoluprácu fínskych a amerických programátorov a učiteľov s podporou firmy Mojang. Ich cieľom je vytvoriť herný model vyhovujúci vzdelávaciemu systému. V takto upravenej hernej modifikácii získavajú hráči, v tomto prípade učitelia a žiaci niekoľko nových herných nástrojov. Do hry je možné vstúpiť v tzv. študentskom alebo učiteľskom móde, ktorý môže byť chránený heslom. Učiteľ môže v hernom priestore žiakom vpisovať rôzne úlohy a pokyny. Tak isto môže vymedziť priestor, v ktorom by mohli byť žiaci aktívni. Žiaci si môžu na popis svojho avatara (postava, ktorá v hre zastupuje hráča) zvoliť vlastné mená, čím učiteľ získava v hre lepší prehľad. V rámci jednotlivých tried si učiteľ môže vytvárať vlastné servery. Je možné meniť čas alebo počasie, teleportovať študentov v hernom priestore a mnohé iné. Pre edukačné aktivity je však možné využiť iba základnú, nemodifikovanú hru, ktorá ponúka veľké možnosti pre akúkoľvek priestorovú tvorbu. Na webovom portáli Youtube je možné vidieť niekoľko video ukážok, ktoré zachytávajú proces učenia prostredníctvom hry Minecraft.

Výsledky dotazníkového šetrenia zameraného na vybrané aspekty hry Minecraft, počítačových hier a vzdelávania

Vo výskumnej časti sme sa zamerali na názory hráčov hry Minecraft, ktoré súvisia s možným edukačným využitím v inštitucionálnom vzdelávaní. Tiež na ich správanie, ktoré súvisí s denným používaním hry, s používaním počítača ako nástroja zábavy, na sociálne aspekty medziľudských vzťahov a dimenzie potenciálneho rozvoja osobnosti hráčov.

Ako výskumný nástroj sme použili neštandardizovaný dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý bol distribuovaný elektronicky od novembra 2013 do januára 2014. Skúmanú vzorku tvorilo 880 respondentov z Českej republiky (33%) a Slovenskej republiky (67%) vo veku od 8 do 31 rokov, pričom priemerný vek respondentov bol 14 rokov. Dotazník bol distribuovaný elektronicky vo fanúšikovských skupinách, ktoré združujú hráčov hry Minecraft. Z hľadiska pohlavia išlo o 11% dievčat a 89% chlapcov. Príčina tohto rodového rozdelenia pravdepodobne spočíva v samotnom žánri hry Minecraft (alebo jej technickom charaktere), pretože niektoré výskumné zistenia, napr. (Zvěřinová, J. – Janošová, P. 2012) ukazujú, že dievčatá inklinujú skôr

k herným simulátorom (napr. The Sims). V prieskume sme zisťovali, koľko hodín denne venujú respondenti svojho voľného času zábave pri počítači. 50% respondentov trávi týmto spôsobom zábavy 3 až 4 hodiny. 25% odpovedalo, že trávi pri počítači v súvislosti so zábavou 1 až 2 hodiny a rovnaké percento (25%) tvorí skupinu, ktorá sa venuje počítačovej zábave viac ako 5 hodín. Podobné výsledky uviedla aj Matisová (2012). Vo svojich zisteniach uvádza, že 11% respondentov používa v domacom prostredí počítač menej ako 1 hodinu, 45% respondentov 1 až 3 hodiny, 21% 4 až 5 hodín, 10% 6 a viac hodín.

V súvislosti z používaním počítača sme sa zaujímali o pravidelnosť s akou sa venujú respondenti počítačovej zábave. Skupinu pravidelných používateľov tvorilo 61 % respondentov, nepravidelných 39%. Ďalšie, časové hladisko, získané na základe dotazníkových odpovedí rozdelilo hráčov hry Minecraft, na pravidelných (46%) a nepravidelných hráčov (54%). Táto pravidelnosť, podľa vyjadrení jedného z administrátorov herného serveru Minecraft, môže byť premenlivá, pretože do nej vstupujú rôzne činitele. Ide napríklad o aktualizácie hry, ktoré do nej prinášajú nové predmety, materiály a podobne, čo môže určitú skupinu hráčov priviesť k pravidelnejšiemu používaniu a naopak.

V oblasti nadväzovania nových vzťahov, ktoré vznikali vo virtuálnom priestore sme sa zaujímali o to, či si respondenti prostredníctvom hry Minecraft našli priateľov. Pozitívne sa vyjadrilo 82% respondentov, negatívne 18% respondentov. V online hrách je takmer nutnosťou komunikovať s inými hráčmi, čo dáva predpoklad ku vzniku opakovaných komunikačných spojení konkrétnych osôb. Zostáva samozrejme otázkou, ako si samotní hráči definujú priateľstvo. Tiež sme sa zaujímali aj o približnú početnosť týchto vzťahov. Najväčšie zastúpenie 49% tvorila skupina hráčov, ktorí uviedli, že si našli 1 až 5 priateľov. 20% hráčov zvolilo interval 6 až 11 hráčov a 31% hráčov uviedlo, že si našli 11 priateľov a viac. Tento rozmer priateľstva je podľa nášho názoru v online hrách, kde sa niekoľko hráčov musí dohodnúť na rovnakom ciele (napr. postavenie veľkej sochy) veľmi podstatný. Sú nútení robiť názorové kompromisy, dospieť ku konsenzu, kooperovať. Samozrejme aj v tomto priestore fungujú rovnako negatívne prejavy medziľudských vzťahov. Ďalšia dotazníková položka bola zameraná na zistenie toho, o aký typ hry (herný režim) majú hráči Minecraftu najväčší záujem. 70% hráčov uviedlo, že najčastejšie hráva Survival (hra o prežitie), 17% hráčov volilo Creative (tvorivú hru), 4% hráčov volilo Hardcore (drsna hra). Zvyšných 9% hráčov dalo prednosť voliteľnej odpovedi, kde najčastejšie uvádzali kombináciu vyššie uvedených režimov, alebo uviedli rôzne herné módy (Tekkit, Hexxit, Ultra hardcore, PvP, Čarovný Minecraft a Direwolf). Domnievame sa, že najvyššia popularita herného režimu Survival pravdepodobne súvisí s prvkom napätia, ktorý tento režim ponúka. Herný režim Creative pravdepodobne najčastejšie využívajú hráči, ktorí sa sústreďujú prioritne na tvorbu. Ťažba surovín, staviteľstvo, alebo zabíjanie príšer tvoria základné mechanizmy hry Minecraft, preto sme sa pýtali, akej činnosti sa okrem ťažby surovín najčastejšie v hre hráči venujú. 76% respondentov sa najčastejšie venuje stavaniu, 12% sa venuje komunikácii s ostatnými hráčmi a 2% grifovaniu (ničeniu existujúcich objektov). Zvyšných 10% respondentov vo voliteľnej odpovedi uvádzalo najčastejšie: správu serveru, prácu s redstone a PvP. Ďalej sme sa pýtali, čo najčastejšie hráči v hre stavajú, resp. o aký typ objektov ide. 68% respondentov uviedlo, že ide o domy a príbytky. 16% hráčov sa venuje stavaniu historických stavieb a 4% respondentov uviedli, že stavajú neidentifikovateľné tvary. 12% hráčov vo voliteľnej odpovedi najčastejšie uvádzalo: epické stavby, napodobneniny reálnych stavieb, hrady, mestá, elektrárne, sci-fi a fantasy stavby, farmy, paneláky, redstone obvody, dediny, sochy, zvieratá, názvy a značky, stajne. Často hráči pri špecifikácii tejto odpovede uvádzali prívlastok veľký (veľké mestá, veľké domy a pod.). Prirodzene, veľké projekty vzbudzujú v hernej komunite väčší rešpekt. Jednou z našich otázok bola, či samotní hráči považujú stavanie budov a objektov za určitý druh výtvarnej činnosti. 78% hráčov sa k tejto otázke vyjadrilo kladne, 14%-ná skupina nezastávala žiadny názor a 8% hráčov zaujalo negatívne stanovisko. V nasledujúcej položke sme sa pýtali, či pri stavaní budov alebo objektov používajú hráči návody (tutoriály). Najväčšie zastúpenie 84% hráčov, tvorilo skupinu, ktorá nepoužíva žiadne návody. 16% hráčov uviedlo, že návody používa. Aj keď väčšina hráčov uviedla, že žiadne návody nepoužívajú, sme toho názoru, že určitý svoj čas venovaný hre vyčleňujú prezeraniu videí na internete, ktoré reprezentujú základné herné úkony, ale aj vysoko sofistikované herné činnosti rôzneho druhu. Tie by sa v určitom zmysle dali považovať za návod. Ďalšia položka obsahovala otázku, či by respondenti hry Minecraft chceli využívať na akýchkoľvek vyučovacích hodinách v škole, ako vyučovaciu metódu. 70% hráčov zaujalo k tejto otázke kladné stanovisko, 21% zaujalo negatívny postoj a 9% zaujalo neutrálne stanovisko. Z predmetov, ktoré sme uviedli ako voliteľné, si mali hráči, ktorí by hru Minecraft akceptovali ako vyučovaciu metódu vybrať. Tu mali možnosť viacnásobnej voľby odpovede. Z výsledkov mala najväčšie zastúpenie Výtvarná výchova s 22%-tami, ďalej Informatika (16%), Geometria (12%), Anglický jazyk (10%), Matematika a Fyzika (9%), Dejepis (8%), Hudobná výchova (5%). Voliteľnú odpoveď si zvolilo 6% respondentov, kde najčastejšie uvádzali predmety: Biológia, Vlastiveda, Geografia, Občianska náuka, Slovenský jazyk, Český jazyk, Chémia, Pracovná výchova, Technické kreslenie, Automatizácia a Elektrotechnika. V ďalšej položke sme sa respondentov pýtali, v ktorej z uvedených oblastí môže hra Minecraft rozvíjať ľudskú osobnosť. V tejto položke mali respondenti taktiež možnosť viacnásobného výberu. 21% respondentov si myslí, že hra Minecraft u nich rozvíja logické myslenie, 17% respondentov volilo rozvoj estetického cítenia, 16% odpovedí tvorilo strategické myslenie, 15% orientáciu v priestore, 14% rozvoj komunikačných schopností, 12% ekonomické myslenie. 5% respondentov vo svojej voliteľnej odpovedi najčastejšie uvádzalo rozvoj: kreativity, fantázie, pamäte a motoriky. V tejto skupine boli uvedené aj odpovede v negatívnom alebo neutrálnom kontexte. Tu uvádzali hráči, že ich hra nerozvíja v žiadnom smere, alebo prispieva k rozvoju závislosti. V poslednej položke sme sa pýtali na dôvody, prečo prestali hráči na určitý čas hru hrať, v prípade, že k tomu došlo. 39% hráčov uviedlo, že prestali hrať preto, lebo prejavili väčší záujem o inú hru, 17% uviedlo ako najpodstatnejší dôvod prerušenia hry jej jednotvárnosť, 13%-tám sa nič také nestalo, 10% uviedlo ako dôvod technické problémy serverov, 5% respondentov uviedlo, že prestali hrať vtedy, keď prestali hrať ich kamaráti. Toto zistenie naznačuje určitú autonómiu v rozhodovaní o tom, akú hru hráči preferujú, pričom do tohto rozhodovania vstupujú skôr iné faktory ako práve priateľské vzťahy. 16% respondentov využilo možnosť vyjadriť svoj názor pomocou vlastnej odpovede. Tie sa týkali najmä okolností súvisiacich s inováciami v hre v priebehu jej neustáleho vývoja. Tiež uvádzali aj nedostatok času, technické problémy počítačov, problémy v komunikácii so spoluhráčmi. Časť hráčov vyjadrila názor, že stratili pri hraní pocit zábavy.

Tvorba herných máp ako forma výtvarnej činnosti

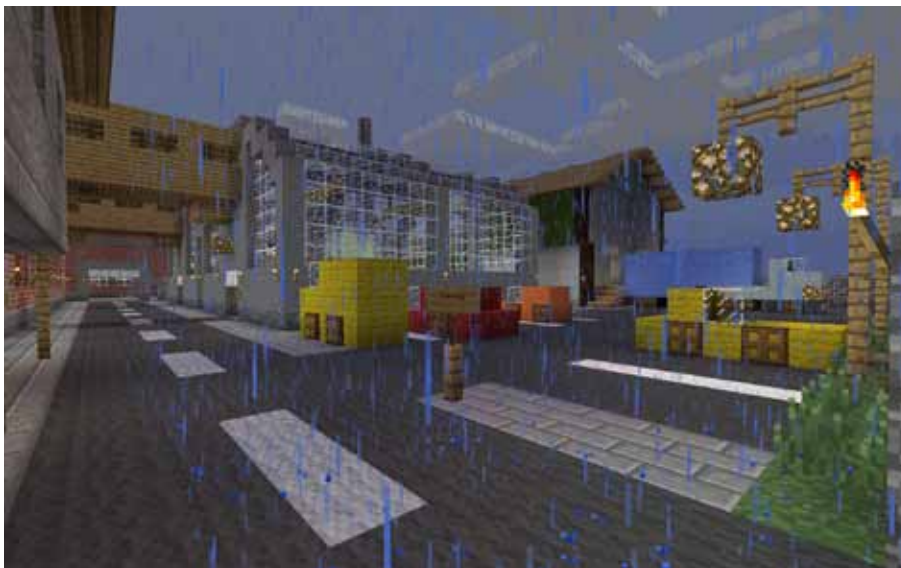
V rámci hernej komunity hry Minecraft existuje určitá skupina hráčov, ktorí sa zaoberajú tvorbou herných máp. Do tejto tvorby patrí veľký súbor herných činností, kedy tvorca (tvorcovia) postaví určitú časť herného priestoru podľa svojich pred-

stáv a najčastejšie aj za nejakým účelom. Veľmi často sú mapy orientované na Adventure režim, kde je úlohou hráča riešiť rôzne logické úlohy, dostať sa z miesta na miesto prekonávaním určitých prekážok a pod. Tento spôsob tvorby je relatívne náročnejší, pretože konštruovanie takto zameranej mapy (napr. obvodov, ktoré často obsahuje) vyžaduje určité znalosti z oblasti mechaniky a automatizácie, nehovoriac o časovom hľadisku. Takto vytvorená mapa môže byť sprístupnená hernej komunite. Vzhľadom k tomu, že sme doposiaľ predkladali iba určité poznatky verbálnou formou, chceli by sme ilustrovať tvorbu hráčov hry Minecraft obrazovým materiálom.



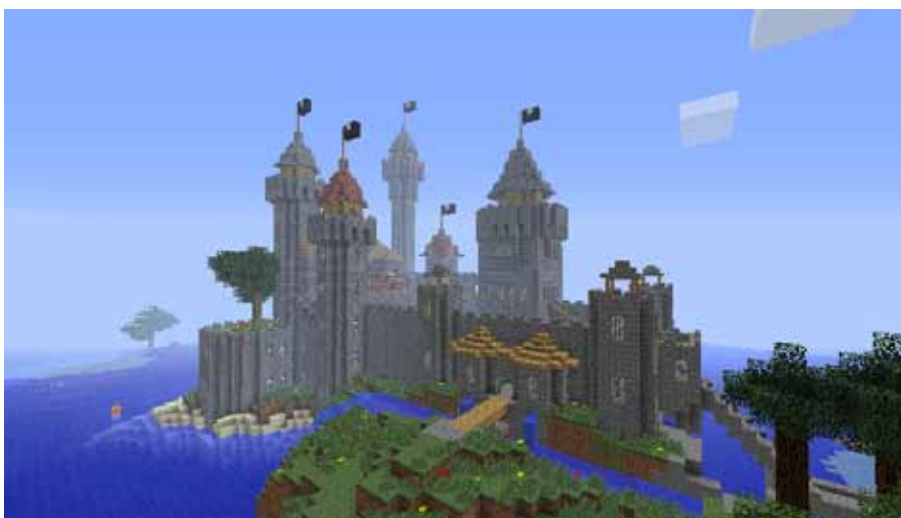
Autor: fmxstick, Názov: fmxstick's Bujutsu Temple, 2011

Dostupné na internete: http://minecraftonline.com/wiki/File:2011-11-02_08.37.12.png [cit. 2014-02-27]



Autor: Lothendal, Názov: Lothendal Wood & Stone, 2012

Dostupné na internete: http://minecraftonline.com/wiki/File:2012-02-01_17.04.41.png [cit. 2014-02-27]



Autor: SlowRiot, Názov: Tannhäuser Gate, 2011

Dostupné na internete: http://minecraftonline.com/w/images/0/06/2011-10-25_08.26.19.png [cit. 2014-02-27]



Autor: SlowRiot, Názov: Floating Pyramid, 2011

Dostupné na internete: <http://minecraftonline.com/w/images/e/ec/Pyramid1.png> [cit. 2014-02-27]

Záver

Cieľom tohto príspevku bolo načrtnúť problematiku využívania počítačových hier vo vzdelávaní. Z niektorých uvedených zistení vyplýva, že ak sú počítačové hry integrované do edukácie, často ide o dosahovanie cieľov zameraných na kognitívne vlastnosti žiakov, teda o využívanie počítačových hier na hodinách Dejepis, Geografie, Matematiky a pod. Zastávame názor, že rovnako je možné využívať počítačovú hru aj vo výtvarnom vzdelávaní. Otázkou je, na aké prekážky by takáto integrácia narazila. Pravdepodobne by išlo o materiálne podmienky, postoje žiakov k takejto forme vzdelávania, postoje pedagógov, rodičov, finančné prostriedky atď. Ide však o oblasť, ktorá si z niekoľkých dôvodov zaslúži pozornosť. Nemalo by ísť o dogmatické presadzovanie technológií, ktoré by malo potlačiť ostatné formy výtvarného vzdelávania, prípadne ich nahradiť. Práve naopak, malo by ísť o rozšírenie vzdelávacieho aparátu, ktoré by malo viesť k požadovaným výsledkom takou formou, ktorá je deťom veľmi blízka, teda hrou.

Literatúra:

BEURMANN, U. 2009. *Jak (pře)žít s médii*. Hranice: Fabula, 2009. 239s. ISBN: 978-80-86600-58-1.

BOPP, M. 2006. *Didactic Analysis of Digital Games and Game-Based Learning*. In Affective and Emotional Aspects of Human-Computer Interaction. Amsterdam: IOS Press. s 8-35. ISBN: 1-58603-572-X. Dostupné na internete: http://www.matthias-bopp.de/PDF_Dokumente/Bopp_2006_Didactic_Analysis_of_Digital_Games_web_version.pdf [cit. 2014-02-19].

DELHAXHE, A. (edit.), 2011. *Kľúčové údaje o vzdelávaní a inováciách prostredníctvom IKT v európskych školách 2011*, Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu, 2011. 121s. ISBN 978-92-9201-203-8. Dostupné na internete: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129SK.pdf [cit. 2014-02-20].

DOSTÁL, J. 2009. *Výukový software a počítačové hry – nástroje moderného vzdelávania*. In Journal of Technology and Information Education 1/2009. s 23 – 28. ISSN 1803-537X. Dostupné na internete: http://www.jtie.upol.cz/clanky_1_2009/vyukovy_software_a_didaktcke_pocitacove_hry_-_nastroje_moderniho_vzdelavani.pdf [cit. 2014-01-15].

HÁJEK, B. – HOFBAUER, B. – PÁVKOVÁ, J. 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál. 2008. 240s. ISBN: 978-80-262-0030-7.

MATISOVÁ, M. 2012. *Možnosti boja proti zneužívaniu moderných technických prostriedkov žiakmi základných a stredných škôl*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici. 2012. 107s. ISBN: 978-80-557-0423-4.

- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. 2004. 311s. ISBN: 80-89018-64-5
- PRENSKY, M. 2001. *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill, 2001. s 1- 31. Dostupné na internete: <http://www.marc-prensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Game-Based%20Learning-Ch5.pdf> [cit. 2014-01-10].
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 324s. ISBN: 80-7178-772-8.
- SLOBODA, Z. et al. 2011. *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání*. Brno: Barrister & Principal, 2011. 113s. ISBN: 978-80-87474-28-0.
- ŠVELCH, J. 2007. *Počítačové hry a jejich místo v mediálních studiích*. In Pražské sociálně vědní studie. Mediální řada, MED-009, Praha: Fakulta sociálních věd UK. s 2-49. ISSN 1801-5999. Dostupné na internete: http://publication.fsv.cuni.cz/attachments/267_009%20-%20Svelch.pdf [cit. 2014-01-10].
- Summit of Educational Games*, Federation of American Scientists, Washington: Marriot Metro Center, 2006. Dostupné na internete: <http://www.fas.org/gamesummit/Resources/Summit%20on%20Educational%20Games.pdf> [cit. 2014-01-15].
- ZVĚŘINOVÁ, J. – JANOŠOVÁ, P. 2012. *Hraní počítačových her u adolescentů ve vztahu k jejich tvořivosti*. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2012. s 95 - 110. ISSN: 0555-5574.
- WASTIAU, P. et al., 2011. *Ako sa využívajú digitálne hry v školách?* Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2011. 159s. Dostupné na internete: <http://www.rirs.iedu.sk/Dokumenty/Ako%20sa%20vyu%C5%BE%C3%ADvaj%C3%BA%20digit%C3%A1lne%20hry%20v%C5%A1kol%C3%A1ch%20Kompletn%C3%A9%20v%C3%BDsledky%20%C5%A1t%C3%BAdie.pdf> [cit. 2014-01-08].
- WITTON, N. 2010. *Learning with Digital Games: A Practical Guide to Engaging Students in Higher Education*. Taylor & Francis e-Library, ISBN 0-203-87298-3. 214 s. Dostupné na internete: http://dmitrov.edu.ru/~ps/files/Learning_with_Digital_Games.-0415997747_0415997755_0203872983.pdf [cit. 2014-01-15].

Kontaktné údaje:

Mgr. Roman Jedinák

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

e-mail: roman.jedinak@ukf.sk

MOŽNOSTI EDUKÁCIE MALIARSKYCH DISCIPLÍN V KONTEXTE UMELECKÉHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU OD 20. STOROČIA PO SÚČASNOSŤ

POSSIBILITIES OF EDUCATION DISCIPLINES OF PAINTING IN THE CONTEXT OF ART EDUCATION IN SLOVAKIA FROM THE 20. CENTURY TO THE PRESENT

VANDA KRÁĽOVIČOVÁ

Abstrakt: Výtvarná edukácia umožňuje rozvíjať talent umelecky nadaných jedincov vo viacerých vizuálne orientovaných disciplínach. Cieľom príspevku je prispieť konkrétne k prehľadu v oblasti maliarskych disciplín na rôznych úrovniach výtvarnej edukácie na Slovensku, od začiatku 20. storočia po súčasnosť. Zaoberá sa kontextami výučby, jej problémami, možnostami z hľadiska špecificky sledovaných cieľov, metód, vytýčených kritérií a ich efektivity.

Abstract: The Art Education allows to develop talent of artistically gifted people in several visual oriented disciplines. The aim of this report is to contribute to the overview of the field of painting disciplines in several levels of art education of Slovakia from the beginning of the 20th century to the present day. It deals with contexts of teaching, its problems, opportunities in terms of specific pursued objectives, methods, outlined criteria and their effectiveness.

Kľúčové slová: edukácia maliarskych disciplín, 20. storočie, kontexty výučby, stredoškolská umelecká edukácia, vysokoškolská umelecká edukácia

Key words: painting education, 20th century, context of teaching, secondary level of art education, high level of art education

Zo všeobecného hľadiska môžeme skonštatovať, že maľba ako taká alebo ako súčasť vzdelávacích programov v školách, sa vyskytuje vo všetkých úrovniach, stupňoch edukácie, od predprimárneho vzdelávania materskej školy až po postgraduálne vysokoškolské štúdium v oblasti výtvarného umenia. Samozrejme kvalita má vzostupnú úroveň, výtvarný jazyk jednotlivých stupňov sa odlišuje, sleduje iné ciele a koncepty. Zatiaľčo v prostredí materskej a základnej školy má maľba v rámci výtvarnej výchovy predovšetkým výchovný charakter, na základných, stredných a vysokých umeleckých školách je primárnym cieľom rozvíjať talent a umeleckú kreativitu jednotlivcov a ich individualizáciu výtvarného prejavu práce s výtvarným jazykom maľby a jej základných charakteristických prvkov. „Vo výtvarnom prejave detí a mladých ľudí dostávajú postupy výtvarného umenia inú podobu. Tu prináša spôsob uplatnenia výtvarný jazyk. Žiak rieši iné otázky ako umelec. Vo výtvarnom prejave uplatňuje spôsob myslenia, ktorý zodpovedá jeho veku, schopnostiam a skúsenostiam, jeho výtvarnému typu prejavu a v neposlednej rade do istej miery obmedzené technické zručnosti. Tak sa vzdaluje výrazu výtvarného umenia, ale dosahuje iné, často nečakané výrazové účinky.“ (Roeselová, 1996, str. 11) Vzťahy týchto prvkov a ich pretavenie do žiackeho, resp. študentovho diela má viesť k hľadaniu osobného výrazu a vyšpecifikovanie novátorského konceptu. Prítomný u nadaných jedincov je predovšetkým aspekt talentu, ktorý určuje mieru kvality a novátorstva diela už počas štúdií. Genetický aspekt nadanosti je určujúcim kritériom práce, ktorý stavia na špecifickom princípe vnímania a spôsobe videnia. (Wagner, 1995) Vzťah či komunikácia učiteľa a študenta prebieha predovšetkým neverbálnym výtvarným jazykom. Výtvarná výpoveď koreluje s obsahom, ale napríklad tiež s účinkami použitých farieb, materiálov a aj haptických vlastností diela, ktoré tiež sú nositeľom symboliky obsahu. Naopak, maľba ako súčasť vzdelávania mladšieho školského veku je výrazom intuitívneho stvárnenia emócií, skutočností a zážitkov, pričom deti chápu predmetnú skutočnosť nielen svojím štetcom, ale celou svojou bytosťou. (Roeselová, 1996) „Detské kresby a maľby síce stavajú na detskej schopnosti vnímania, na nevšednej radosť zo zmyslového prenikania svetom, nie sú však len jednoduchým odrazom vnemov. Manifestuje sa nimi silná vôľa po vlastnom názornom výklade javov, po zovšeobecnení predstáv, po racionálnom ucelení zobrazovaných situácií. Tejto vôli sa podrobujú aj výrazové prostriedky.“ (Uždil, 1988, str. 93)

Výtvarné vzdelanie sa zameriava na deti či dospelujúcich s výtvarným potenciálom a neustále vedie dialóg o použití najvhodnejších metód, zvolených kritérií či postupov hodnotenia. Tento typ štúdia je založený na individuálnej orientácii, kedy sa študent nestretáva len s teoretickými poznatkami, ale predovšetkým s ich praktickou aplikáciou. Charakteristikou kandidáta/umelca by mal byť súčet všetkých činností, ktoré napomáhajú rozvoju ľudských emócií, estetického cítenia, tvorivých myšlienok, koncepcnej inteligencie, ako aj umeleckých schopností. Študent umenia má vždy veľmi cenný potenciál, natívne cíti, vníma život odlišným a mimoriadnym spôsobom, pričom jeho vytvorené dielo má spĺňať požiadavku originalnosti, istej nadčasovosti a trvalosti. Výsledkom maliarskeho vzdelania by mala byť profesionálna úroveň, kedy sa zo študenta stáva umelec. (Tandirli, 2012) Jedinec s výtvarným vzdelaním, ktorý chápe základné náležitosti spojené s individuálnou a slobodnou tvorbou, by mal byť jedincem pre spoločnosť užitočným, ktorý chráni jej hodnoty, rešpektuje ostatných a sám dokáže produkovať nové výzvy a ich riešenia. (Göknur, Batur, 2012) „Vzdelanie v rámci výtvarného umenia zahŕňa tréning, resp. cvičenia, ktorých účelom je vytvorenie estetického uhľu pohľadu u študenta, zlepšuje schopnosť jednotlivcov vyjadriť svoje myšlienky a pocity, získať schopnosť kriticky a tvorivo myslieť.“ (Göknur, Batur, 2012, str. 40) V tomto príspevku sa zaoberáme predovšetkým umeleckou edukáciou na stredoškolskej a vysokoškolskej úrovni.

Vzdelávanie vo sfére maliarskych disciplín na Slovensku má trvalú tradíciu, výraznejšie sa prejavujúcu od 19. storočia, pretrvávajúcu po súčasnosť. Tematicky edukácia v danej oblasti korešponduje s celkovým stavom školstva a jeho perspektívou na Slovensku, respektíve na slovenskom území, ktoré sa v minulosti odvíjalo od spoločenskopolitických zmien a objavovaniu špecifických javov z toho vyplývajúcich, prejavujúc sa vzhľadom ku historickému vývoju, typických pre danú epochu. Či hovoríme o edukácii maľby z hľadiska všeobecnovzdelávacieho procesu, mimoškolskej alebo odbornej činnosti, ktorá mala za cieľ pripraviť študenta na dráhu profesionálneho výtvarníka vo svojom konkrétnom maliarskom odbore, všetky tieto tri typy prešli špecifickým vývojom, ktorého dôsledky sa pochopiteľne prejavujú dodnes, či už hovoríme o hľadaní národnej identity, národnej tradície či o typických trendoch v oblasti výchovy a vzdelávania v umeleckých odboroch.

V danej oblasti môžeme hovoriť o kľúčových školách, ktoré napomohli rozvoju vzdelávania vo výtvarnom umení a stáli pri zrode moderného maliarstva u nás. Počiatok takéhoto typu inštitúcií, ktoré svojím významom zasahujú do dnešnej po-

doby slovenského maliarstva, sa teoreticky môže datovať do obdobia začiatku 19. storočia, kedy sa začína hovoriť o prvých súkromných školách, ktorých prioritou bolo poskytovať základy umeleckého vzdelania a to nielen v oblasti malby.

Fungovanie tohto typu škôl alebo podobne zameraných inštitúcií, ktoré sa usilovali o podporu kreatívne nadaných jedincov a rozvoj ich umeleckej tvorivosti, neustále narážalo na problémy, ktoré pramenili z vtedajšieho postavenia Slovákov voči iným národom v Rakúsko-Uhorsku. „*Kým historické tradície prevažnej väčšiny iných národov v našom stredoeurópskom priestore sa zvyčajne opierajú o národné štáty a v nich vládnuce dynastie, alebo aspoň o úplne či čiastočne vymedzené územné politicko-administratívne celky, Slováci museli a musia v pohľade do vlastnej minulosti vystáť len s efemérnym „územím“.* Hranice tohto územia neboli v minulosti konkrétnejšie vymedzené.“ (Rusinová, Abelovský, 2000, str. 7) Nejednotnosť slovenského národa, komplikovanosť jeho postavenia v politickom usporiadaní a kultúrna zaostalosť v porovnaní s inými národmi Európy, okrem iného zapríčinili, že tunajší obyvatelia so záujmom o štúdium v oblasti výtvarného umenia boli, z dôvodu absencie takéhoto typu zariadenia, nútení vycestovať za vzdelaním mimo svoje rodisko. „*Nereálnosť snáh v inštitucionalizovaní výtvarného odborného vzdelávania v 1. polovici 19. storočia bola vymedzená hlbokou priepasťou medzi živo pulzujúcimi akadémiami výtvarných umení vo Viedni, Prahe či Mníchove a domácou situáciou, napríklad vo všeobecnom školstve, kde sa organizácia školstva a osnovy nezmenili až do roku 1860 a riadili sa podľa predpisov Ratio educationis z roku 1806.*“ (Formanko (ed.), Rusina (ed.), 1999, str. 8) Územie Slovenska bolo regionálne roztrieštené, pričom jednotlivé kultúrne centrá fungovali ako samostatné satelity bez významnejšieho spojenia a to predovšetkým v Bratislave, Košiciach či na Spiši. Prvé snahy o inštitucionalizovanie výtvarnej edukácie môžeme sledovať v roku 1805, kedy Ján Joó, učiteľ kreslenia, podal návrh na založenie a rozvoj výtvarného školstva, predovšetkým na úrovni stredného stupňa v Uhorsku, kam teda územne patrilo aj dnešné slovenské územie s prislúchajúcim obyvateľstvom. Nakoľko väčšina výtvarníkov odchádzala na štúdiá do okolitých metropolí, kde bola situácia existenciou akadémií nepomerne odlišná, u nás vznikali prvé zárodky podobných inštitúcií na báze súkromného záujmu jednotlivých výtvarníkov, ktorí si otvárali svoje školy, kvázi ateliéry, ktoré poskytovali z oficiálneho hľadiska len akúsi prípravku náročnejších cieľavedomých adeptov pre pokračovanie štúdiá na legítimných akadémiách výtvarných umení. Prvým významným činom bolo založenie súkromnej školy Jakubom Marastonom v Bratislave, ktorá neskôr po presťahovaní do Pešti položila základ budúcej Maliarskej maďarskej akadémie. V roku 1836 Ferdinand von Lütgendorff, absolvent Viedenskej akadémie, prejavil iniciatívu pri pokuse o zriadenie maliarskej školy a jej transformáciu na model umelecko-priemyselnej školy. V bratislavskom regióne ďalej pôsobili súkromné maliarske školy alebo kurzy Juraja Fleischmana, Jána Ehrlingera, Antona Jozefa Strohmayera, Ferdinanda Juraja Wardmüllera, Jozefa Ignáca Weissenberga, či v košickom regióne v rámci aktivít rodiny Klimkovičovcov. (Formanko (ed.), Rusina (ed.), 1999) „*Ďalšiu formu výtvarnej propedeutiky, ktorá si však nekládla za cieľ výchovu profesionálnych umelcov, zabezpečovali výtvarne školení profesori kreslenia na stredných školách, najmä gymnáziách.*“ (Formanko (ed.), Rusina (ed.), 1999, str. 9-10) No ani tieto snahy neriešili zložitú situáciu slovenských výtvarníkov 19. storočia, predovšetkým ktorého koniec bol poznačený násilnou a tvrdou maďarizáciou či brzdením národných snáh o vlastné a sebestačné vzdelávacie inštitúcie s väčším významom.

Dôležitým a rozhodujúcim faktom ale zostáva, že vtedajšia takmer jedna štvrtina absolventov z akadémií v Prahe, Viedni, či Budapešti, sa po ukončení štúdiá neskôr venovala pedagogickej činnosti na Slovensku, buď vo svojich súkromných školách, alebo na stredných školách pôsobiac ako profesori kreslenia a výtvarnej výchovy, čím prispeli k výchove novej generácie na začiatku 20. storočia. (Saucin, 1973) „*Mladá nastupujúca generácia výtvarníkov zo Slovenska v tomto období už väčšinou študovala v Prahe. Tieto vzťahy, ale aj kontakty s parížskou školou a západoeurópskou modernou, spolu so sociálne orientovanou českou tvorbou, znamenali v 20. rokoch pre Slovensko významnú orientáciu.*“ (Formanko (ed.), Rusina (ed.), 1999, str. 11) Z tejto perspektívy najvýznamnejšou školou, ktorá sa pričínila o zvýšenie úrovne vzdelávania v maliarskom smere na Slovensku, bola súkromná škola Gustáva Mallého, vychovávajúca novú zakladateľskú generáciu moderny na Slovensku. Pred akademickým štúdiom ju navštevovali napríklad aj Koloman Sokol, Cyprián Majerník alebo Ester Šimerová – Martinčeková. „*V prvých povojnových rokoch prijímal Mallý uchádzačov bez rozdielu vzdelania, neskôr vyžadoval ako podmienku prijatia aspoň ukončenie meštianskej školy a postupne zmenil zameranie školy z pôvodnej menej závažnej formy kurzov na náhradu výtvarného učilišta stredného stupňa s prípravkou pre štúdium na vysokých školách umeleckého zamerania. Mallý vo svojej škole neučil kompozíciu, výuka bola zameraná skôr na zvládnutie základných vedomostí o proporciách figúry, o farbe a línii.*“ (Formanko (ed.), Rusina (ed.), 1999, str. 12) Aj keď škola bola v roku 1932 zatvorená, položila základy inštitucionálneho umeleckého školstva na Slovensku.

„*Do roku 1918 nemožno hovoriť ani o súvislom, kontinuálnom vývoji „slovenskej“ výtvarnej kultúry.*“ (Rusinová, 2000, str. 7) Zásadný obrat nastal v roku 1928, kedy sa začala nová kapitola vo vývoji slovenského umeleckého školstva otvorením novej školy umelecko-priemyselného typu iniciatívnym Jozefom Vydom podľa vzoru nemeckého Bauhausu a jemu podobných škôl. Škola umeleckých remesiel zriadená pod Obchodnou a priemyselnou komorou v Bratislave. „*...neboli to tie pravé „dvadsiate roky“ ako inde v Európe. Civilizačný pokrok sa začal prejavovať, i keď s oneskorením, život spoločnosti sa demokratizoval, ale v mnohom, čo už v iných stredoeurópskych krajinách, vrátane Čiech, dávno jestvovalo (najmä na poli kultúry), muselo sa budovať od začiatku.*“ (Mojžišová, 2013, str. 21) Svojím významom dodnes predstavuje pojem, ktorý svojím prvenstvom tvorí dôležitý medzník edukácie vo výtvarných disciplínach. „*Prínos ŠUR sa orientoval na akceptovanie moderny, najpokrokovejších pedagogických metód a na vyspelú európsku techniku. Odbory výuky sa nedelili podľa materiálových kritérií a druhov, ale štruktúra pozostávala zo skupín remesiel podľa jednotlivých potrieb človeka. Tak vznikli odbory odevné, bytového zariadenia, náradia a nástrojov a odbory propagačných remesiel maliarskych, grafických a fotografických.*“ (Formanko (ed.), Rusina (ed.), 1999, str. 13) Za jej priameho predchodcu možno považovať kresliarsku školu Antona Brandla z roku 1878. Maliarstvo na ŠURke bolo zastúpené v propagačnej tvorbe v maliarskom riešení vývesných štítov, reklám, tlače a propagačných tlačív, čo bolo príznačné pre celkové umelecko-priemyselné zameranie školy. V rámci skupiny všeobecných výtvarných predmetov denného štúdiá bola vyučovaná napríklad kompozícia materiálu a priestoru, perspektíva, plošná kompozícia či figurálna kresba a malba pod vedením profesora Ľudovíta Fullu, ktorý cvičil „*...v týchto hodinách správne proporcie tela, postavu v klude a pohybe podľa modelu, akt, dekoratívne malby figury v ploche, 2 hodiny týždenne.*“ a v rámci večerného štúdiá sa vyučovalo „*...v hlavných predmetoch a dielňach striedave malbe dekoratívnej, divadelnej, cirkevnej, maliarstvo písma, štítov a reklám.*“ (ŠUR, 1933, str. 12, 14). Zaujímavosťou je, že popri riadnom štúdiu boli otvorené aj detské výtvarné kurzy pod ve-

dením profesora Mikuláša Galandu, ktorých cieľom bolo umelecky kultivovať, vyhľadávať a podporovať budúcich vhodných adeptov výtvarného vzdelávania spomedzi chudobnejších detí z periférie, ktorých odporučili ich vyučujúci. (ŠUR, 1933) „Politické udalosti v októbri 1938 a v marci 1939, po ktorých prevzal moc na Slovensku ľudácky režim, znamenali rozsiahle a radikálne zmeny v spoločensko-kultúrnom živote na území administratívne utvoreného slovenského štátu. V oblasti odborného výtvarného školstva bola rozhodnutím Ministerstva školstva a národnej osvety zrušená roku 1939 ŠUR v Bratislave napriek predloženým plánom na reorganizáciu, ktoré vypracoval L. Fulla a týkali sa najmä rozšírenia výuky o výchovu výtvarných pedagógov.“ (Formanko (ed.), Rusina (ed.), 1999, str. 14)

V rámci vysokoškolských štúdií posun nastal založením Oddelenia kreslenia a maľovania na Slovenskej univerzite v Bratislave, ktoré malo vzdelávať predovšetkým učiteľov kreslenia na stredných školách a meštianskych školách. Oddelenie tvorili jednotlivé ústavy, z hľadiska maľby hovoríme o Ústave krajinárskeho kreslenia a maľovania a Ústave figurálneho kreslenia a maľovania. Na osnovách maliarskeho programu tohto oddelenia, ktoré ostali nezmenené až do roku 1945, sa podieľal aj Martin Benka. Pedagogicky na tomto oddelení pôsobili významní výtvarníci, ako napríklad spomínaný Martin Benka, Ján Mudroch, Josef Kostka, či Gustáv Mallý. „Komplexná štruktúra, metodika a obsahová náplň vzdelávania na Oddelení kreslenia a maľovania SVŠT, ktorá sa postupným uplatňovaním empirických poznatkov a praktických potrieb sformovala do kompilátu akademického, umeleckopriemyselného a pedagogického charakteru, fakticky naplnila dobové predstavy o vysokej škole výtvarných umení (pod iným názvom).“ (Formanko (ed.), Rusina (ed.), 1999, str. 16) V roku 1947 bolo Oddelenie kreslenia a maľovania transformované na Ústav výtvarnej výchovy, ktorý kládol dôraz na pedagogickú a didaktickú stránku vzdelávania. Tento ústav, resp. oddelenie, položilo základy budúcej Katedry výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského, ktorá dodnes vzdeláva budúcich učiteľov výtvarných umení. Z pohľadu školstva všeobecne by sa dala táto zmena považovať za pozitívnu v rámci edukácie budúcich učiteľov v tejto oblasti, no z hľadiska výtvarnej tvorby vyvstala opäť otázka a predovšetkým potreba takého typu vysokej školy či univerzity, ktorá by sa primárne venovala edukácii výtvarníkov, ktorých náplňou budúceho povolania mala byť predovšetkým samostatná umelecká činnosť. Tendencie vycestovania za štúdiom do zahraničia, predovšetkým do Prahy na Akadémiu výtvarných umení či VŠUP, boli naďalej aktuálne a obľúbené, no absencia podobnej inštitúcie na Slovensku bola citelná a bolo potrebné ju vyriešiť a položiť základy výtvarnej edukácie aj na slovenskej strane spoločného československého štátu. Táto otázka bola kvázi vyriešená v roku 1949, kedy bola v Bratislave založená Vysoká škola výtvarných umení, ktorá dodnes plní svoju funkciu nepretržite od roku vzniku. V roku 1947 bola vyriešená táto otázka aj na poli stredoškolského štúdia, kedy opäť začala fungovať pokračovateľka medzivojnovkej ŠURky, Umeleckopriemyselná škola v Bratislave. Jadro edukácie umeleckej, konkrétne aj maliarskej tvorby, tvorili dlhý čas práve tieto dve spomínané školy – ŠUP na stredoškolskej a VŠVU na vysokoškolskej úrovni v Bratislave.

Obdobie po 2. svetovej vojne a nastolenie nového politického režimu v roku 1948, bolo ťažkým obdobím pre vznik a rozvoj výtvarného vzdelávania u nás, predovšetkým pre Vysokú školu výtvarných umení a ustálenie jej finálnej podoby. Či už išlo napríklad o diskutabilné nesympatie k určitým jednotlivcom, ktorí nenaplnili predstavu u vhodnom type učiteľov v tomto type škôl, alebo z iných dôvodov, ktoré sú príznačné pre celé toto, z odstupom času, problematické obdobie z hľadiska histórie, vzťahu našich národných tradícií, aktuálnych tendencií a ideologických názorov na správne fungovanie štátneho aparátu. Pre ilustrovanie situácie môžeme uviesť príklad zo spomienok akademického maliara Rudolfa Filu, významného výtvarného pedagóga, známeho predovšetkým z pôsobenia na ŠUPke v Bratislave, kde je možné badať, aký mal významný vplyv na slovenské maliarstvo a jeho edukáciu napríklad Ľudovít Fulla, ako významný umelec, tak aj pedagóg, ktorý z vyššie uvedených dôvodov učil na VŠVU relatívne krátko: „V tom čase (1949) otvorili v Bratislave Vysokú školu výtvarných umení. Bola to celkom nová škola, kde učili niektorí významní umelci, a ja som mal na rozmyslenie, či sa prihlásim do Prahy alebo do Bratislavy. Po maturite som robil skúšky do Bratislavy (1952), kde ma pritiahol Fulla, ktorý na škole učil, ale bol tam tiež len dva roky. Zo školy odišiel a hoci sa tvrdilo, že odišiel sám, my sme hovorievali, že Fullu zo školy „vystúpili“. Päťdesiate roky boli dosť kruté a tlak, ktorý naňho vyvíjali, bol taký silný, že to jednoducho nevydržal.“ (Geržová, 2009, str. 34-35) Na druhej strane, tieto roky priniesli aj pozitívne a progresívne zmeny, takisto sú typické aj nárastom umeleckopriemyselných škôl, ktoré vznikli z dôvodu a z potrieb narastajúcej industrializácie. Tieto stredné školy, po vzoru Strednej umelecko-priemyselnej školy, resp. po roku 1951 (Vyššej) Školy umeleckého priemyslu v Bratislave, vznikli v Kremnici, Košiciach, či Ružomberku. Vzdelávanie v oblasti maliarskych disciplín sa na stredoškolskej úrovni naďalej spojovalo predovšetkým s propagačnou tvorbou priemyselného charakteru. (Pavlik (zost.), 1985) Maľba ako taká, teda samostatný odbor, program v rámci samostatného oddelenia, bola náplňou štúdia študentov na vysokoškolskej úrovni. „Zo stránky umeleckej orientácie nebolo možné vyknúť sa normatívnej estetike socialistického realizmu. Jej požiadavky zmätkovala výtvarná kultúra pedagógov, odchovancov najmä na modernom českom a francúzskom umení. Prenikala do výchovy a kultivovala maliarsky a sochársky výraz stereotypne tematicky zadávaných študentských prác.“ (Formanko (ed.), Rusina (ed.), 1999, str. 20) Otvorených bolo viacero oddelení, od voľnej maľby, dekoratívnej maľby, až po oddelenie monumentálneho maliarstva, či tvorbu gobelínu. Viditeľný progres nastal v uvoľnenejších 60. rokoch, kedy sa násobila aj výstavná aktivita a zásluhou otvorenejšej klímy pedagogovia a ich študenti nadväzovali aj zahraničné kontakty s umeleckým svetom. Po roku 1968 nastala reorganizácia vedenia, ktorá sa dotkla aj samotných oddelení a študijných programov výtvarných škôl. „Výtvarné umenie bolo v tom čase pevne zviazané s ideológiou: prostredníctvom dešifrovania jeho jazyka a tým sa v celom období od druhej svetovej vojny až po Nežnú revolúciu dá čítať miera liberalizácie a osobne j i umeleckej slobody či dogmatického centralizmu uplatňovaného v našej spoločnosti, jej uzavretosť či otvorenosť svetu i miera vazalstva voči Sovietskemu zväzu. Po vstupe vojsk Varšavskej zmluvy do Československa nastalo postupné zmrazenie predchádzajúcich možností súvisiacich s liberalizáciou, ktoré sa týkalo aj kultúry.“ (Bartošová, 2011, str. 58) Ideologické problémy sa objavovali predovšetkým na vysokoškolskej úrovni, v podobe rôznych kontroverzných ťažkostí, ktoré sa ťiahli životmi študentov a predovšetkým ich vyučujúcich, počas štúdia aj po, až do roku 1989. „Z katedier akademického typu nachádzal rektor Kulich (vtedajší rektor VŠVU v rokoch 1973-1989) najviac problémov najmä na Katedre maliarstva. Osobitne oddelenie monumentálneho maliarstva stále vyvolávalo jeho kritiku údajne malým ideovým zameraním. Tu vymenil najviac pedagógov. Z rovnakých dôvodov boli učitelia z maliarskej katedry pravidelne presúvaní do oddelení takzvané neideových, akými boli textil, kreslenie pre architektov a vôbec odbory úžitkového umenia.“ (Formanko (ed.), Rusina (ed.), 1999, str. 26) Samozrejme výtvarný život fungoval na školách naďalej, v rámci svojich možností, už približne od roku

1984 bola situácia otvorenejšia a prístupnejšia rôznym organizovaným podujatiam, na príklade Škole umeleckého priemyslu v Bratislave môžeme vidieť, že študenti školy mali väčšie možnosti v utváraní si celkového prehľadu o situácii v umení, kedy umelec a pedagóg Rudolf Fila organizoval verejne prístupné prednášky výtvarných umelcov minulosti i vtedajšej súčasnosti, spojených s improvizovanou prezentáciou ich diela alebo publikácií viažucich sa k nemu. „*Rok 1985 na poli oficiálneho kultúrneho diania bol z politického hľadiska prelomový: nástupom Michaila Gorbačova k moci sa zmenili pomery na politickej scéne Sovietskeho zväzu, ktorá bola pre vazalské krajiny, akou bolo i Československo, smerodajná. ... Prechod k tolerancii však nebol automatický, niektoré názory, udalosti a osobnosti boli ešte dlho považované za nežiaduce. Pôsobenie Michaila Gorbačova, osvieteneho komunistického funkcionára, vo vedúcej straníckej funkcii v Sovietskom zväze je z hľadiska svetových dejín 20. storočia nepochybne určujúcim signálom začiatku korózie politického systému, ktorý sa na konci toho istého desaťročia rozpadol.*“ (Bartošová, 2011, str. 241)

Situácia po „Nežnej revolúcii“ v roku 1989 bola naklonená ďalšiemu rozvoju vo výtvarnej edukácii. Okrem spomínaných škôl je možné sledovať na konci 20. storočia už v samostatnej Slovenskej republike nárast v tejto oblasti, kedy bola v roku 1997 zriadená Akadémia umení v Banskej Bystrici, ktorá dodnes tvorí vo všetkých troch stupňoch vysokoškolského štúdia vo výtvarných odboroch alternatívu vo vzťahu k Vysoké škole výtvarných umení v Bratislave. Tento proces zavrátilo naplnenie iniciatív historicky významnej Technickej univerzity v Košiciach, ktorá už na začiatku 90. rokov pripravovala otvorenie fakulty výtvarných umení, čo nakoniec vyústilo v roku 1998 do zriadenia Fakulty úžitkových umení Technickej univerzity. V roku 2001 prešla transformáciou a dodnes funguje ako Fakulta umení s Katedrou výtvarných umení a intermédií. Z hľadiska edukácie maliarskych disciplín sa podobne podľa vzoru bratislavskej vysokej školy tak odohráva v jednotlivých ateliéroch, ktoré sledujú svoje vlastné ciele a zameranie.

Momentálne fungujú viaceré ateliéry na spomínaných vysokých školách výtvarného zamerania, ktoré sa špecializujú a zameriavajú na špecifické programy a koncepty rozvíjané prislúchajúcimi vyučujúcimi katedier malby (na VŠVU Katedra malby a iných médií, Akadémia umení v Banskej Bystrici v študijnom programe Malba na bakalárskom stupni, Voľné výtvarné umenie na magisterskom stupni a v Košiciach v rámci Katedry výtvarných umení a intermédií). Ku príkladu uvádzame vyjadrenie vedúceho Katedry malby a iných médií VŠVU ako primárneho zástupcu maliarskej edukácie na Slovensku, Prof. Daniela Fischera, akad. mal., o smere napredovaní katedry, aké ciele si stanovila a aké zameranie sleduje z hľadiska medzipredmetových vzťahov a intermedialných presahov v medzinárodnom diskurze: „*Študijný program Malba a iné médiá je súčasťou skupiny piatich študijných programov, ktoré sú zastrešené študijným odborom Výtvarné umenie, to, čo je všeobecne medzinárodne prijaté ako Fine Arts. Náš študijný program bol koncipovaný v záujme naplnenia vízie o poslaní a zmysle takejto školy. A to je snaha, aby z anonymného študenta/študentky pri vstupe do priestoru školy sa pri výstupe, pri absolvovaní tejto školy, stala/stal výtvarník s menom, mladý kolega schopná/schopný fungovať nielen na domácej, ale aj medzinárodnej scéne. Tento program je podporovaný uskutočňovaním priamou výukou ateliérov, výukou v tomto zmysle, je to klasický ateliérový typ s tromi ateliérmi, ktorých programy sú jasne pomenované.*“ (VŠVU, 2013, videozáznam) Štúdium prebieha v otvorenej škále v troch vysokoškolských stupňoch, od klasickej malby až po jej najsúčasnejšie pozície s presahmi do iných médií, v Ateliéri mal+by, Ateliéri +-XXI a v 4. ateliéri, súčasťou ktorých je aj prípravný kurz malby či tzv. Neateliér. Cieľom je v študentoch pestovať okrem samotnej tvorby aj schopnosť kritickej reflexie a schopnosť hľadať svoju vlastnú cestu vyjadrenia sledujúc svoj konštruovaný koncept, vytvorený na základe vlastných skúseností a názorov v danom médiu a jeho presahoch. (VŠVU, 2013) Na umeleckom stredoškolskom stupni dnes môžeme pozorovať nárast tohto typu škôl na Slovensku, kedy v každom väčšom a významnejšom meste funguje štátna alebo podľa najnovších trendov aj súkromná umelecká škola. Tieto poskytujú nepreberné množstvo možností vzdelávania v rôznych študijných programoch. Z hľadiska maliarskych disciplín sa môžu potenciálne tvoriť študenti malby ako takej venovať v samostatných odboroch, a to v študijnom programe Úžitková malba, či reprodukčná malba v študijnom programe Scénické výtvarníctvo. Plynule môžu vo svojom štúdiu pokračovať po absolvovaní strednej školy na vysokých umeleckých školách umeleckého zamerania v spomínaných študijných odboroch.

Dnes môžeme skonštatovať, že 20 rokov transformácie od Nežnej revolúcie postupne otvorilo vzdelávacie systémy európskych krajín strednej Európy, ktoré patrili pred rokom 1989 do sovietskeho bloku, do výzvy europeizácie a globalizácie. Transformácia vzdelávania prebehla a prebieha vo vzťahu k politickým, socioekonomickým a kultúrnym trendom v rámci spoločenského systému, ktoré okrem mnohých pozitív taktiež obnášajú negatívne stránky nie vždy progresívnych zmien a často majú fatálne následky, týkajúce sa aj nedostatkov vzdelávania. (Mitter, 2010) Odstránenie starých problémov prinieslo takisto problémy nové, ktoré súvisia s pozíciou Slovenska v Európe, ale taktiež ktoré majú základ aj v neustálej globalizácii spoločnosti a iných moderných trendov. Ak hovoríme o študijných programoch v oblasti malby ako zovšeobecnene o súčasť výtvarných programov, problematika kvality štúdia súvisí predovšetkým s uplatnením absolventov na trhu práce, či už v umeleckopriemyselnom prostredí alebo v takzvanom umeleckom svete. Takto je kvalita štúdia priamym ukazovateľom hodnôt, ktoré absolventi dosahujú v danej disciplíne, schopností a zručností predovšetkým zotrvať vo víre aktuálnych výziev, ako na Slovensku, tak aj vo svete.

Literatúra:

BARTOŠOVÁ, Z. 2011. *Napriek totalite*. Bratislava: Kalligram, 2011. 360 str., 1. vyd., ISBN 978-80-8101-570-0

EACEA. 2009. *Umelecké a kultúrne vzdelávanie v školách v Európe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009. ISBN 978-92-9201-078-2 (online) www.eurydice.org (stiahnuté dňa 15. 1. 2014)

FORMANKO, J. (ed.) – RUSINA, I. (ed.). 1999. *Vysoká škola výtvarných umení Bratislava. 1949-1999*. Bratislava: VŠVU, vydav. CHOMA & KRUPA, 1999. 188 str., ISBN 80-88675-69-3

GÖKNUR, S. – BATUR, M. 2012. *Art Teachers' Views on Strategies and Methods Which Are Used to Achieve Attainment*. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON NEW HORIZONS IN EDUCATION INTE2012, 2012, str. 39-46, ISSN 2146-7358

MITTER, W. 2010. *Between Retrospect and Expectation: Trends and Dimensions of Education in East Central Europe*. In: Orbis Scholae, 2010, Vol. 4., No. 2, pp. 41-60, ISSN 1802-4637

- MOJŽISOVÁ, I. 2013. *Škola moderného videnia. Bratislavská ŠUR 1928-1939*. Bratislava: Artforum, 2013. 1. vyd. 214 str., ISBN 978-80-8150-010-7
- ROESELLOVÁ, V. 1996. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARA, 1996. 242 str., ISBN 80-902267-1-X
- RUSINOVÁ, Z. a kol. 2000. *20. storočie*. Bratislava: Slovenská národná galéria, 2000. 638 str. ISBN 8080590311
- SAUČIN, L. 1973. *Slovenské maliarstvo, Grafika a Sochárstvo, 1850-1900*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1973. 87 str.
- SPOUSTA, V. 2008. *Invence, intuice a tvořivost v umění, ve vědě a edukologii*. In: Štátny pedagogický ústav. *Štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy. Výtvarný odbor ZUŠ*. Bratislava (dostupné na <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-umelecke-skoly-pripomienky-a-namety.alej>, stiahnuté dňa 12. 2. 2014)
- Štátny pedagogický ústav: Štátny vzdelávací program, Výtvarná výchova, Vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra, *ISCED 1*, 2009, Bratislava
- Štátny pedagogický ústav: Štátny vzdelávací program, Výtvarná výchova, Vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra, *ISCED 2*, 2009, Bratislava
- Štátny inštitút odborného vzdelávania. 2013. *Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu. Skupina študijných a učebných odborov 82 Umenie a umelecko-remeselná tvorba I, 85 Umenie a umelecko-remeselná tvorba II*. Bratislava, 2013
- Obchodná a priemyselná komora v Bratislave. 1933. *Škola umeleckých remesiel obchodnej a priemyselnej komory v Bratislave*. Bratislava: ŠUR, 1933
- TANDIRLI, E. 2012. *Painting education & artistic evolution*. In: BASKAN, G. A. (ed.) – OZDAMLI, F. (ed.) *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46. Barcelona: 2012, str. 4493-4497, 4th WORLD CONFERENCE ON EDUCATIONAL SCIENCES (WCES-2012), ISSN: 1877-0428
- VRABLICOVÁ, A. 1974. *K dejinám Vysokej školy výtvarných umení v Bratislave*. In: Peterajová, L. (zost.) 1974. *Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave 1949 – 1973*. Bratislava: Pallas, 1974
- WAGNER, Manfred. 1995. *Kunst und Kreativität. Rationale Überlegungen der Bewertung*. Bratislava, Viedeň: Zväz KulturA-XE, VŠVU, 1995. 73 str., ISBN 80-88675-30-8
- VŠVU: Katedra maľby a iných médií, videozáznam, vyrobila VŠVU, 2013, dostupné na <http://www.vsvu.sk/o-nas/katedry/katedra-malby-a-nych-medii/> (stiahnuté dňa 20. 2. 2014)
- <http://www.fu.tuke.sk/test/links/katedry/aso.php> (stiahnuté dňa 20.2. 2014)
- <http://www.aku.sk/pre-uchadzacov/studijne-programy.html> (stiahnuté dňa 20.2. 2014)

Kontaktné údaje:

Mgr. Vanda Kráľovičová

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava, 813 34
e-mail: kralovicova.v@gmail.com

LISTY KUTLÍKOVÝCH ŠTUDENTOV A KONCEPT BELEHRADSKEJ SPOLOČNOSTI

PRIATEĽOV UMENIA

LETTERS OF KUTLÍK'S STUDENTS AND THE CONCEPT OF THE BELGRADE'S SOCIETY OF FRIENDS OF ART

IVA PAŠTRNÁKOVÁ

Abstrakt: Srbskú kresliarsku a maliarsku školu založil slovenský výtvarník Cyril Kutlík (1869 – 1900) v Belehrade v roku 1895. Text predstavuje unikátne zachované korešpondenciu Kutlíkových študentov s pedagógom, v ktorej nachádzame odpovede na sporné otázky. Jednak ohľadne verejnej diskusie o podobách výučby v Kutlíkovej škole. Tiež o tom, prečo ďalšia Kutlíkova idea ostala len v podrobnom koncepte a výraznejšie nevošla do praktického života. Spoločnosť priateľov umenia (1898) mala pritom prispievať k osвете v oblasti výtvarného umenia a vzdelávania, finančne podporovať chod maliarskej školy, ale najmä poskytovať štipendiá talentovaným študentom na ich ďalšie umelecké vzdelávanie v zahraničí. Pri kreovaní pravidiel vychádzal Kutlík z poznatkov o fungovaní českej Spoločnosti vlasteneckých priateľov umenia. Vďaka dobovým dokumentom, text ponúka aj dôkladnú analýzu poslania a úloh belehradskej Spoločnosti priateľov umenia.

Abstract: Serbian Drawing and Painting School was founded by Slovak painter Cyril Kutlík (1869 – 1900) in Belgrade in 1895. This text presents a uniquely preserved correspondence of Kutlík's students with teachers in which we find answers to controversial questions. Firstly, it includes the public discussion in forms of teaching in the Kutlík's school. Secondly provides a reply on the question, why the another Kutlík's idea remained only in detailed concept and was not significantly implemented into practice. Society of Friends of Arts (1898) had to contribute for fine art edification and art's education, financially to support the operation of school of painting, but mainly to provide scholarships for talented students for their further art education abroad. Kutlík used the knowledge related to the functioning of Czech Society of Patriotic Friends of Art in creating the rules. Thanks to historical documents, the text offers detailed analysis of the tasks of the Society of Friends of Arts in Belgrade.

Kľúčové slová: Cyril Kutlík, Srbská kresliarska a maliarska škola, srbskí moderní maliari, podpora umeleckého vzdelávania, Svetožar Zorić, koniec 19. storočia, Spoločnosť priateľov umenia, Společnost vlasteneckých přátel umění.

Key words: Cyril Kutlík, Serbian Drawing and Painting School, Serbian modern Painters, support of art's education, Svetožar Zorić, end of 19th century, Society of Friends of Art, Society of Patriotic Friends of Arts (Privat Gesellschaft patriotischer Kunstfreunde zu Prag).

Úvod

„Škola znamenitě prospívá a „Společnost přátel umění“ již je sestavena. Nádam se, že mi bude pomocníci vydatnou. Později pošlu vám stanovy – až jen budou vytisknuty. Rafael, můj žák (mnich) odešel na akademii do Moskvy a Miličević do Prahy; oba mi psali a byli velmi dobře přijati. [...] Přiloženou fotografii – přijměte laskavě jako skromný dáreček k svátku. Je to málo ale od srdce a má to snad i význam,“⁴⁰ napísal Kutlík svojmu otcovi v novembri 1898.

Okrem programov a predlôh zo Srbskej kresliarskej a maliarskej školy (Srpska crtačka i slikarska škola)⁴¹ sa s pozostalosťou Cyrila Kutlíka dostalo na Slovensko i niekoľko ďalších cenných dokumentov. Zatiaľ čo väčšina Cyrilových výtvarných prác sa nachádza u potomkov Kutlíkovcov a iných súkromných vlastníkov na Slovensku a v Čechách, archívnu časť maliarovej pozostalosti dnes ochraňuje Archív výtvarného umenia Slovenskej národnej galérie. Fond obsahuje rodinnú korešpondenciu, dokumentáciu ku Kutlíkovým maliarskym zákazkám, zošit s poznačenými motívmi k plánovaným dielam, denníky atď. Nachádza sa tu tiež pomerne rozsiahla časť školskej dokumentácie ako napr. tlačoviny školy, Kutlíkove rukopisy – kópie odoslaných žiadostí na ministerstvá, originály došlých listov, koncepty oznamov do tlače a pod. V skromnejšom počte sú zachované dokumenty, viažuce sa priamo ku Kutlíkovým študentom – neskôr známym srbským umelcom ako napr. Kosta Miličević, Milan Milovanović, Nadežda Petrović, Borivoje Stevanović, Dragomir Glišić, Branko Popović, Ljubomir Ivanović, Natalija Cvetković, Andjelija Lazarević alebo talentovaný mních – maliar Rafailo Momčilović. Medzi prihláškami zaujme tá od Nadeždy Petrović.

Školská legitimácia⁴² Ljubomira Ivanovića sa pravdepodobne zachovala len náhodou, keď ju študent zjavne ani nedostal, alebo sa preukazy vydávali na každý rok osobitne.

V nasledujúcom texte sa zameriame na niekoľko súvisiacich problémov. Listy Kutlíkových študentov odzrkadľujú vzťah medzi ich pisateľmi a učiteľom. Obsah listov odhaľuje nové detaily a ponúka odpovede na niektoré doposiaľ len čiastočne zodpovedané otázky o ich vzájomnom vzťahu. Ku Kutlíkovým študentom sa viaže aj jeho ďalšia aktivita – iniciatíva pri zakladaní Spoločnosti priateľov umenia v Belehrade v roku 1898. Srbskí historici umenia nevenovali tomuto spolku výraznejšiu pozornosť, pretože krátko po založení aj zanikol. Prečo sa to stalo, aké mal spolok poslanie a jeho ciele objasňujeme vďaka archívnym dokumentom.

40 Cyril Kutlík v liste Bohdanovi Kutlíkovi st., 7. 11. 1898, Belehrad. Osobný fond Cyrila Kutlíka, Archív výtvarného umenia Slovenskej národnej galérie v Bratislave, inv. č. 650/1996. (Ďalej ako AVU SNG). Fotografiu s trojicou študentov poslal Kutlík svojmu otcovi k 60. narodeninám.

41 PAŠTRNÁKOVÁ, 2007, s. 107-128. O Kutlíkovej škole a aktivitách pozri tiež: PAŠTRNÁKOVÁ, 2002, s. 155-170; PAŠTRNÁKOVÁ, 2006, s. 61-72; VUČINIĆ (ed.), 2008, 56 s.; PAŠTRNÁKOVÁ, 2013, s. 500-529.

42 Napriek tomu, že školská legitimácia bola Ljubovi Ivanovićovi vydaná až v roku 1899, Kutlík ju vypísal na staršie tlačivo. Tlačoviny jeho školy hneď z roku 1895 sa vyznačujú tým, že používajú skratku S.S.Š. (Srpska slikarska škola, čiže Srbská maliarska škola). Táto skratka svedčí o skutočnosti, že Kutlíkovou pôvodnou ideou bolo založenie prioritne maliarskej školy. Veľmi rýchlou transformáciou na Srbskú kresliarsku a maliarsku školu, potom Kutlík reagoval na potreby dobového Belehradu a naliehavosť umeleckého vzdelávania aj pre remeselníkov.



1. Prihláška Nadeždy Petrović do Srbskej kresliarskej a maliarskej školy. 1897 AVU SNG



2. Školská legitimácia Ljubomira Ivanovića zo Srbskej kresliarskej a maliarskej školy. 1899. AVU SNG

Listy Milana Milanovića

Jeden z prvých oznamov o otváraaní Srbskej kresliarskej a maliarskej školy vyšiel v Obchodnom hlásniku 23. 7. 1895. Milana Milovanovića Kutlík zapísal do svojho zápisníka ako siedmeho v poradí dňa 24. 7. 1895 (prvé mená sú už z 13. 7.!). V AVU SNG sa nachádzajú štyri listy Milana Milovanovića (1876 – 1946) pričom najskorší poslal ešte pred oficiálnym začiatkom školského roka (5. 9. 1895). List je datovaný 11. 8. 1895 a Milan za svoje meno doplnil gymnazista. O týždeň neskôr, v druhom liste, dodal už študent maliarstva. Tieto dva listy predstavujú Milana ako propagátora Kutlíkovej maliarskej školy v Kruševci, keď napr. 18. 8. 1895 píše: „vynasnažím sa prihlásiť Vám, čo najviac študentov“ a zaujíma sa „koľko je doposiaľ Vašich stálych študentov, ktorí sa chcú ochotne[?] tej práci oddať?“

Okrem toho Kutlíka oboznamuje, nech zapíše Dragoljuba / Dragomira Bajševića, čo Kutlík aj urobil, ale zdá sa, že uvedený školu nakoniec nenavštevoval, keďže vo výročných správach chýba. Popri Milovanovićovi boli z Kruševca ďalší traja študenti, ktorí však navštevovali večerný remeselnícky kurz – jeden stolár a stolársky učen a jeden zámočník. Milan ešte uvádza, že mu pri objašňovaní programu maliarskej školy medzi kruševackými gymnazistami pomáhal tiež „sám tunajší prednášajúci kreslenia p. Velja Vitorović.“

V menej oduševnenom tóne je list zaslaný o rok neskôr (20. 8. 1896). Milovanović Kutlíka neinformuje priamo o zámere, že ďalej jeho školu neplánuje navštevovať, píše len: „že sa 31. tohto mesiaca regrutuje.“ Vážnejšou témou je pre neho hodnotenie, ktoré dostal od Kutlíka: „Nemyslel som, že vysvedčenie, ktoré Ste mi vydali vyvolá nespokojnosť môjho podporovateľa, pretože ako sám viete, dali Ste mi vysvedčenie s dobrým prospechom a pokiaľ sa dobrý prospech u nás necení, ešte menej, keď ten prospech poukazuje na základ niekoho počiatkov.“ Argumentuje možno aj tým, čo uvádza ďalej: „Práce, ktoré som vzal z Vašej školy,⁴³ všeobecne uspokojujú všetkých mojich starších a oni nikdy nebudú ľutovať ponúknuť mi svoju materiálnu pomoc. Len oveľa slabší dojem činí, že sme nemali teoretické vyučovanie.“⁴⁴

Dôležitá je poznámka o nespokojnosti podporovateľa, ktorým bol Mihailo Valtrović, archeológ a správca Národného múzea, ktorý Milana Milovanovića (1839 – 1915) objavil ako talentovaného kresliara ešte v roku 1894 na gymnáziu v Kruševci.⁴⁵

Milan v liste pokračuje: „Preto aj nemá môj podporovateľ toľko sympatií voči Vašej škole, ako mal. Avšak kvôli tomu si nemyslite, že on môže byť sudcom mojej budúcnosti, ale len podporovateľom. A mojím najväčším želaním je akýmkoľvek spôsobom napredovať.“⁴⁶

Polemika v tlači

Olej do ohňa nepremyslene prilial samotný Kutlík, keď 25. 8. 1896 vo výročnej správe školy uviedol:⁴⁷ „Keď som pánovi ministrovi osvety ukázal cestu a prácu mojej školy, prisľúbil morálnu a materiálnu pomoc. Preto ma navštívil v decembri s komisiou, ktorá v škole prehliadla prácu a výsledkom tej prehliadky mala byť: štátna pomoc. Všetci páni členovia komisie boli prekvapení rýchlym napredovaním školy a zariadením, okrem jedného s odlišným názorom. Ten jeden zvíťazil. Inu, dúfam, že čoskoro sa mnohí naučia prácu moju a mojej školy lepšie ceniť.“ Nespokojný člen komisie bol maliar Djordje Krstić (1851 – 1907).⁴⁸ Druhý člen komisie⁴⁹ bol prof. Andra Stevanović (1859 – 1929) a tretí práve prof. Mihailo Valtrović (1839 – 1915). V tlači (Dnevni list, Narod, Večernje novosti) sa rozpútala ostrá polemika, keď 8. 9. 1896 Kutlíkovi prvý článok adresoval

43 Dvadsaťdeväť Milovanovićových kresieb z obdobia školenia u Kutlíka sa dnes nachádza v Národnom múzeu v Belehrade, Kabinet grafiky, inv. č. 944/1-29. K šiestim kresbám sme našli reliéfne predlohy z lisovaného papiera, vydané vo Francúzsku. Ide o motívy Auguste jeune antique, Paris antique, Sapho, Faune riant, Ulysse a Venus du Capitole zo série antických hláv, ktoré Kutlík nakupoval vo Viedni. Vzory sa nachádzajú v Osobnom fonde Cyrila Kutlíka, AVU SNG, inv. č. 650/1996.

44 Po neúspešnom pokuse v roku 1896, začala škola s pravidelným teoretickým vyučovaním od januára 1897.

45 STEVANOVIĆ, Momčilo. Milan Milovanović 1876 – 1946. In STEVANOVIĆ, Momčilo – KOLARIĆ, Miodrag. Milan Milovanović, Kosta Miličević. Beograd, 1960. s. 6.

46 Doslovný preklad zo srčiny: „... akýmkoľvek spôsobom sa hýbať.“

47 KUTLIK, Kirilo. Prvi izveštaj Srpske crtačke i slikarske škole u Beogradu. Beograd, 1896. s. 6.

48 Nespokojný s počiatkovou prácou Kutlíkovej maliarskej školy bol Djordje Krstić napriek tomu, že sa svojho času sám pokúšal o rozvoj umeleckého vzdelávania v Srbsku a že s Kutlíkom náhodne spracovávali aj rovnaké témy. Obaja namalovali oltárne obrazy s motívom Vzkriesenie podľa vzoru nemeckého nazarénského maliara Bernarda Plockhorsta.

49 TRIFUNOVIĆ, 1978. s. 38.

Mihailo Valtrović. V priebehu dvadsiatich dní bol uverejnený ďalší Valtrovičov článok, jeden od Stevana Todorovića (1832 – 1925) a jeden od Djordje Krstića. (Rovnaké vážene postavy srbskej spoločnosti sa už v rokoch 1886 – 1887 zúčastnili tzv. Polemiky o pravosláví.)⁵⁰ V dvoch Kutlíkových odpovediach na aktuálnu polemiku nachádzame viaceré argumenty a formulovanie jeho plánov. Kauzu ukončil Kutlíkov priateľ inžinier Jefta Stevanović fackou Djordje Krstićovi v belehadskej reálke. Lazar Trifunović o polemike konštatoval:⁵¹ „Okrem Valtrovičovho zneisťujúceho administratívneho formalizmu, pohrdlivých Krstićových viet a Todorovičových úvah o nejakej novej ideálnej škole, vyplával na svetlo len jeden významný problém: ťažké postavenie výučby kreslenia na stredných školách. [...] Predsa len budúcnosť bola na jeho [Kutlíkovej] strane.“

Po tomto cirkuse nemožno očakávať, že bude Valtrović ďalej podporovať Milovanovičove štúdiá u Kutlíka. Je zvláštne, že doposiaľ sa Milanov odchod do cudziny viac nespájal aj s týmto dôvodom. Tak sa Milan pomaly s Kutlíkom lúčil ešte v liste z 20. 8. 1896: „Pane, ja možno budem Váš žiak alebo nie, ale nikdy neprajem nepriateľstvo Vám ani mojim druhom (ako Vás niektorí presviedčali). Navždy chcem ostať Váš vďačný študent a ich dobrý druh.“ Vo štvrtom zachovanom liste (nedatovaný, pravdepodobne z konca roka 1896 alebo začiatku 1897) potom Milan ďakuje za Kutlíkovu pohľadnicu a úprimne priznáva: „Veľmi ma potešilo, keď som videl, že na mňa spomínate“ a „že mi je Maliarstvo najväčším želaním, po ktorom túžim, a že sa mu chcem špeciálne oddať, ako som sa už prv rozhodol, keď bola otázka o tom.“

Listy Kostu Miličevića a jeho otca

Charakter troch listov, súvisiacich s Kostom Miličevićom (1877 – 1920), je úplne vecný a informatívny. Jediný Kostov zachovaný list v AVU SNG, z 10. 9. 1897, informuje Kutlíka ako správcu školy o jeho „oneskorení do školy“ kvôli chorobe otca, keď „nemohol opustiť matku a sestry.“ O rovnakom dôvode meškania na začiatku školského roka informoval Kutlíka aj Kostov otec ešte 23. 8. 1897. Zaujímavejší je druhý – síce krátky – list Mijajla Miličevića, trnavského popa z 9. 10. 1897, ktorým reaguje na nejaké Kutlíkove informácie o pražskej akadémii a uvádza, že: „Kostu som vychystal na Akadémiu umení v Prahe, aby tam išiel.“ Skutočne do Prahy odcestoval Kosta až o rok neskôr. Na základe zistení Kostovho monografistu Stanislava Živkovića, uvádzajúceho, že Miličević žil v Prahe v ťažkých materiálnych podmienkach,⁵² sa zdá, že Kutlík nedokázal zabezpečiť tamojší pobyt svojho študenta v nejakej priateľnejšej podobe napriek dôvere, ktorú mu prejavil Kostov otec na konci uvedeného listu. Nepochybujem, že by sa Kutlík ohľadom Kostu nesnažil, ale zdá sa, že sa nesnažil dostatočne – keď bol Kosta už v cudzine a Kutlík mal mnoho povinností so školou v Belehrade. Možno by situácia dopadla inak, keby už úspešne fungovala Spoločnosť priateľov umenia. Žiaľ, viac Kostových listov AVU SNG nevlastní, hoci o nich Kutlík informoval v korešpondencii s rodičmi.

Žiadosti Dragomira a Borivoja

Podobne to je aj s listami Dragomira Glišića (1872 – 1950) a Borivoja Stevanovića (1878 – 1976), o ktorých z Kutlíkovskej rodinnej korešpondencie vieme, že existovali. Dnes sa v AVU SNG nachádzajú len dve žiadosti – jedna od každého študenta. V rovnaký deň, na začiatku 3. školského roka, Dragomir a Borivoje adresovali Kutlíkovi žiadosti o odpustenie školného. Každý napísal prosbu po svojom. Dragomir sa poďakoval za zníženie a neskôr odpustenie školného uplynulý rok, pričom prosí o to isté „podľa možnosti aj tento rok.“ Žiadosť je napísaná primerane a s vďačnosťou, ale úplne formálne. A to napriek skutočnosti, že Glišić a Kutlík pravdepodobne v rovnakom čase spracovávali totožnú tému Judáš vydáva Ježiša Krista podľa vzoru nemeckého maliara W. Clemansa.⁵³ Ako sa dozvedáme z poznámky na rube Glišićovej žiadosti, Kutlík ju odobril, „pretože daný študent je talentovaný – usilovný a chudobný.“

Obsah Borivojovej žiadosti je identický, ale formulácie sú celkom odlišné. Vety sú veľmi emotívne, pričom nepochybujem, že boli napísané úprimne: „Vyjadrujem hlbokú vďaku, ktorou Ste ma zaviazali, ako svojho študenta, starajúc sa o mňa viac ako len dobrý učiteľ! Svojou snaživosťou a šľachetnosťou Ste mi zametali cestu, [...] vedúcu k cieľu, o ktorý sa chcem celý život usilovať: I. Často Ste mi finančne pomohli, keď som mal núdzu, dávali [Ste mi] potrebné pracovné pomôcky a II. Znížili Ste mi školné na najnižší stupeň a naposledy odpustili úplne.“ Ďalej Kutlíka prosí, aby ho zapísal do 3. ročníka „ďufajúc, že aj v budúcnosti mi bude odpustené školné!“ Kutlík schválil tiež Borivojovu žiadosť a to z rovnakého dôvodu: študent je „usilovný a talentovaný a chudobný.“

Nie je vylúčené, že Kutlík aj riadnych žiakov Glišića a Stevanovića dotoval z finančnej podpory, určenej najmä pre remeselníkov, ktorú začal dostávať v školskom roku 1896/1897 od Ministerstva národného hospodárstva. Dnes vieme, že finančná výpomoc týmto dvom mladíkovi mala pre vývoj srbského maliarstva väčší význam, ako podpora v súčasnosti zabudnutých remeselníkov – úžitkových výtvarníkov. Dokonca sa zdá, že Ministerstvo národného hospodárstva bolo akési štedrejšie a hlavne predvídavejšie oproti Ministerstvu osvety a cirkevných záležitostí. Totiž, potom počas Glišićovho pobytu v Mníchove mu Ministerstvo národného hospodárstva aj samé prispievalo na štúdium v Škole užitého umenia. Začiatkom 4. školského roka (1898/1899) – krátko predtým, než došlo do akéhosi napätia vo vzťahoch – sa Borivoje a Dragomir fotografovali spoločne so svojim učiteľom. Na uvedenej fotografii je ešte Rafailo Momčilović. Tento srbský maliar – mních je v pramennej domácej umenovednej literatúre sporadickejšie uvádzaný, hoci bol talentovaný.

50 Pozri: MAKULJEVIĆ, Nenad. Crkvena umetnost u Kraljevini Srbiji (1882 – 1914). Beograd, 2007. s. 112–133.

51 TRIFUNOVIĆ, 1978, s. 14. Trifunović na s. 63 ako dokument 13 prepísal Odpoveď Cyrila Kutlíka Mihailovi Valtrovićovi v Dennom liste (Odgovor Kirila Kutlíka Mihailu Valtroviću. In Dnevni list) zo dňa 21. 9. 1896 bez spodných riadkov. My sme mali k dispozícii výstrižky z Kutlíkovej pozostalosti. Treba ešte uviesť, že viaceré exempláre dobovej tlače v Národnej knižnici Srbska nie sú v súčasnosti zachované. Jej budova bola totiž v roku 1941 zbombardovaná, pričom zhorelo množstvo vzácných kníh, rukopisov a tlačí.

52 ŽIVKOVIĆ, Stanislav. Kosta Miličević. Novi Sad, 1970, s. 29.

53 ANONYM. Sa slikarske izložbe. In Večernje novosti, r. IV. č. 42. Beograd, 11. 2. 1896. s. 1; V. A. S.: Izložba srpske slikarske škole. In Beogradske novine. r. II. Beograd, 2. 2. 1896.



3. Žiadosť Dragomira Glišića o odpustenie školského. 1897. AVU SNG



4. Žiadosť Borivoja Stevanovića o odpustenie školského. 1897. AVU SNG

Listy Rafaila Momčilovića

Prekvapivo, najcennejším zdrojom informácií sú práve listy Rafaila Momčilovića (1875 – 1941), a to napriek tomu, že Kutlíkovu inštitúciu navštevoval len v školskom roku 1897/1898, v triede spoločne s Borivojom Stevanovićom, Dragomírom Glišićom a Kostom Miličevićom. V Archíve výtvarného umenia Slovenskej národnej galérie sa nachádza päť Rafailových listov Cyrilovi a tri odpovede na dopyt ďalšieho člena Kutlíkovcov, skúmajúceho osudy príbuzných pri príprave rodinnej kroniky.⁵⁴ Rafailove listy zo začiatku roka 1930 pojednávajú o Kutlíkových aktivitách a tvorbe. Momčilović adresoval Kutlíkovmu bratrancovi srdečný list, z ktorého možno vycítiť pekné spomienky na Cyrila:⁵⁵ „Váženému pánovi Félixovi Kutlíkovi – Bratislava. Váš vzácny list som obdržal a náhlím sa oboznámiť Váš, čo viem o mojom dobrom a drahom Učiteľovi zosnulom P.[ánovi] Cyrilovi Kutlíkovi!“ Z tých prác, čo „som videl, áno [všetko malo] skutočnú umeleckú hodnotu.“ O cykle troch malieb uvádza, že ho „veľmi prekvapili, pretože koľko viem, sú veľkej umeleckej ceny.“ Keď preveroval, kde sú, písal o nich ako o dielach, „ktorých je veľká škoda,“ že sa stratili. „Určite [sa...] v dobe búrlivých rokov niekomu zapáčili, tak ich vzal, lebo môžu byť peknou výzdobou v každej domácnosti, pretože je tu namaľované hrozno a to tak umelecky, že sa musia všetkým páčiť.“⁵⁶ O Kutlíkovi Rafailo píše ako o známom umelcovi.⁵⁷

Nakoľko dobrý vzťah mal Rafailo s učiteľom, môžeme vidieť z konceptu odpovede, ktorú Kutlík mníchovi písal 19. 2. 1899. V prvom rade sa ospravedlnil, že sa dlho neozval – kvôli prípravám na sobáš – a potom pokračuje:⁵⁸ „Prikladám Ti jednu snímku ako spomienku na Tvoje štúdiá, strávené v mojej škole. Zároveň Ti ďakujem za fotografiu, ktorú si mi poslal, veľmi ma potešilo toto prekvapenie od Teba.“⁵⁹ [...] Píš mi, prosím Ťa, čím skôr o Tvojej práci a určite aj umeleckom napredovaní – Ty vieš, že toto ma najviac zaujíma. Píš aj, ako tam inak žiješ, to všetko budem s potešením čítať. Študentov máme dosť a priestory veľmi pekné a pohodlné, hneď oproti Ministerstvu osvet. Štátnu podporu aj teraz ešte prijímam [od Ministerstva hospodárstva]. Nateraz nemám zámer školu opustiť, ale dúfam, že ona bude ďalej aj lepšie napredovať. Opäť súkromne pracujem a mám aj dosť objednávok, keď niečo dokončím, pošlem Ti reprodukcii. [...] Prijmi srdečný pozdrav od Tvojho úprimného a starostlivého bývalého učiteľa Cyrila B. Kutlíka.“

Prekvapivé napätie vzťahov

Na základe toho, čo Kutlík uviedol v Tretej výročnej správe:⁶⁰ „Pretože IV. školským rokom ukončujú svoju prípravu v tejto škole dvaja študenti – Borivoje Stevanović a Dragomir Glišić,“ tiež na základe skutočnosti, že začiatkom daného školského roka sa študenti s Kutlíkom bezstarostne fotografovali, povedali by sme, že pôvodný plán ráatal s tým, že najstarší študenti ukončia 4. školský rok ešte v Kutlíkovej škole. Vyzerá to tak, že krátko potom došlo do nejakého napätia vo vzťahu medzi študentmi a učiteľom. Rozprávali sme sa o tom so Stanislavom Živkovićom:⁶¹ „Videl som, že tu niečo nepasuje.

54 KUTLÍK, Félix ml. Dejiny Kutlíkovcov. Bratislava, 1931.

55 Rafailo Momčilović v liste Félixovi Kutlíkovi ml., 15. 1. 1930, Kláštor Bodjan, pošta Vajska. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

56 Rafailo Momčilović v liste Félixovi Kutlíkovi ml., 4. 2. 1930, Kláštor Bodjan, pošta Vajska. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

57 Rafailo Momčilović v liste Správe Vinohradnícko Ovocinárskej Škole Bukovo, 15. 1. 1930, Manastir Bodjan, p. Vajska. Na rube listu je odpoveď Riaditeľa Strednej Poľnohospodárskej Školy v Bukove [meno nečitateľné], 20. 1. 1930, Bukovo (Negotin). AVU SNG, inv. č. 650/1996. Dokument Momčilović poslal Félixovi Kutlíkovi ml. ako prílohu listu z 4. 2. 1930.

58 Cyril Kutlík v koncepte listu Rafailovi Momčilovićovi, 19. 2. 1899, Belehrad. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

59 Fotografia dnes v Kutlíkovej pozostalosti chýba. Pravdepodobne išlo o exemplár snímky – s krížom na prsiach – ktorú prvý raz publikoval RAJČEVIĆ, 1998, s. 28 a neskôr – na základe Rafailového listu z Kutlíkovej pozostalosti – opravil obdobie vzniku snímky In RAJČEVIĆ, 2009, s. 31.

60 KUTLIK, Kiril. Treći godišnji izveštaj Srpske crtačke i slikarske škole. Beograd, 1898, s. 5.

61 Prof. Dr. Stanislav Živković v osobnom rozhovore s autorkou textu a akademickým maliarom Jozefom Klátikom, v Novom Sade, 4. 3. 2005.



5. Cyril Kutlík s trojicou študentov. Zľava stoja: Rafailo Momčilović, Dragomir Glišić a Borivoje Stevanović. 1898

Mal som šťastie. Keď som tú tému pred nejakými štyridsiatimi rokmi robil, bol ešte živý Borivoje Stevanović, jeden z Kutlíkových žiakov a to celkom od počiatku školy – a on mi pomáhal. Zbadal som – niečo sa stalo a pochopil som, že sa niečo pokazilo medzi Kutlíkom a jeho žiakmi. O čo išlo? Jeden zo žiakov – Glišić, povedzme, že vyvolal vzburu medzi žiakmi v zmysle: „A čo, my teraz už vieme viac ako ten Kutlík. Zbytočne tu strácame čas“ atď. a tak znova a znova. Jedna skupina [žiakov] sa hneď oddelila a odišla. Niektorí ostali neistí – aj áno aj nie. Povedzme Borivoje Stevanović neodíšiel z Belehradu, ale stiahol sa zo školy. To znamená, že niekedy v roku 1898 sa uzavrelo to, čo bolo [najdôležitejšie pre prvé školenie srbských modernistov]. Medzitým, Kutlík odvážne pokračoval ďalej; hneď získal novú generáciu [žiakov].“

Počas letných prázdnin v roku 1898 mali študenti prvé samostatné výstavy – Borivoje v Niši⁶² a Dragomir v Šabci a v jeho rodnom Valjeve⁶³ – táto skutočnosť istotne pridala na sebavedomí mladíkov. Až tak by potom neprekvapilo, že najstarší študent Dragomir Glišić – len o tri roky mladší od samotného správcu školy – mohol získať dojem, že sa už v jeho škole nemá, čo naučiť. Ani výborné hodnotenia, ani vyznamenanie prvou cenou⁶⁴ na 2. výročnej výstave prác študentov Srbskej kresliarskej a maliarskej školy (poznačené na Glišićovom vysvedčení) podľa všetkého, nezmenili kritické rozpoloženie.

Možno nie sme až tak vedľa, keď by sme pôvod tohto predpokladaného mladíkovho postoja hľadali v názoroch, prípadne vo vplyve Djordje Krstića, ktorého ateliér vtedy Glišić tiež navštevoval.⁶⁵ Nie je tajomstvom, že Krstić nepestoval sympatie voči Kutlíkovej škole a jeho kritické argumenty boli podobné tým, čo mal použiť Glišić na vyvolanie vzbury. Krstić tiež hovoril o strácaní času. Ešte v decembri 1896, ako člen ministerskej komisie, ktorá prehliadala prácu Kutlíkovej školy, sa Krstić pýtal študentov na ich predošlé štúdiá, či zamestnanie. Zhodou okolností publikoval Krstić práve odpoveď Dragomira Glišića:⁶⁶

„Prvý, koho som sa opýtal, povedal: bol som holičom. „A čím plánujete byť, keď získate vo všetkom povrchnú kresliarsku prípravu v tejto škole?“ Chcem byť učiteľom kreslenia, znie odpoveď. Povedal som chlapcovi, že nadarmo stráca čas...“

Verejná polemika, publikovaná tlačou v roku 1896, každopádne pôsobila aj na nazeranie študentov na ich školu. V čase verejnej kritiky školy, boli študenti na strane svojho učiteľa, a odchádzali v dobe, keď škola už prospievala – keď už mala stabilizovaný vzdelávací program i pedagogický zbor, v čase keď bol otvorený nový kurz pre ženy atď. Prvá generácia študentov

62 ANONYM. Izložba slika. In Beogradske novine. r. IV. Beograd, 17. 7. 1898 a 31. 7. 1898.

63 ANONYM. Izložba u Valjevu. In Večernje Zvono. r. I. Beograd, 1. 8. 1898.

64 Vyznamenanie Kutlík poznačil na Glišićovo Vysvedčenie z 10. 7. 1897. Fotografia vysvedčenia sa nachádza Historickom archíve v Belehrade.

65 DRAGOJEVIĆ, Predrag. Dragomir Glišić (1872 – 1950). 1 Slike: Dijalog sa modernom umetnošću. Beograd, 2000. s. 10.

66 KRSTIĆ, Djordje. G. Kirilu Kutliku, upravniku slikarsko-crtačke škole. In Dnevni list. r. XIV, č. 209. Beograd, 25. 9. 1896. s. 3.

sa cítila byť už pripravená a školu opustila v momente, keď boli jej výsledky viditeľné. Navštevovanie Kutlíkovej školy už nebolo výrazom revolty, ako sa to mohlo javiť v roku 1896, čo niektorým študentom mohlo čiastočne aj imponovať. Núka sa otázka, prečo by práve Glišić mal byť burič, keď napr. jeho vnuk Vlada Ristić sa voči tejto charakteristike svojho starého otca vyhradzuje. Presnú odpoveď nepoznáme, ale o vzťahu Kutlíka a Glišića možno niečo hovoriť i nasledujúca skutočnosť: Glišićove a Stevanovićove práce Kutlík hodnotil na výbornú (na rozdiel od Miličevića alebo Milovanovića) a školskú cenu dostal Dragomir Glišić. Napriek tomu, v komunikácii s tretími osobami Kutlík Stevanovića nazýval osobnejšie – menom, pokým pre Dragomira používal priezvisko. S podobným rozlišovaním pri písaní mien sme sa stretli aj v súvislosti s inými ľuďmi. V citovanom liste rodičom na začiatku tejto kapitoly Kutlík písal o Rafailovi menom a o Miličevićovi priezviskom. Aj v tomto prípade to môže vypovedať o bližšom ľudskom súznení s niektorými osobami viac, ako s inými. Je možné, že Kutlík bol voči niektorým študentom viac formálny, ako k druhým. Tie vzájomné väčšie sympatie boli asi obojstranné. Svedčila by o tom aj hlbšia vrúcnosť žiadosti Borivoja Stevanovića o odpustenie školného, v porovnaní s Glišićovou žiadosťou. Pre problém je ale momentálne významnejší naturel študenta. Keď sa pozrieme na introvertného Kostu Miličevića, v kontraste s energickým Dragomírom Glišićom, na základe temperamentu by každopádne tomu druhému viac zodpovedala rola „buriča.“ A možnože rozlišovanie v osloveníach študentov nemalo žiaden iný význam, okrem toho, že si školská komunita zvykla nazývať sa tak. Tomu nasvedčuje zas skutočnosť, že aj Rafailo Momčilović v liste Cyrilovi Kutlíkovi (29. 11. 1898) píše o „Borovi a Glišićovi.“

Možné príčiny

Stanislav Živković uviedol dosť radikálnu príčinu vzbury:⁶⁷ „Medzi najstaršími študentmi sa objavila nespokojnosť s kvalitami správcu a Glišić agituje, aby sa urobil generálny štrajk, lebo „školu držia len študenti.“ Nedá sa povedať, nakoľko toto Kutlíka zranilo, ale on vo výročnej správe nespomína nič. Naopak, je veľmi spokojný s rozvojom školy a dosiahnutými výsledkami. Navyše plánuje značne dopredu: navrhuje založenie Spoločnosti priateľov umenia, ktorá by po nasledujúcom štvrtom roku zabezpečila ďalšie školenie najlepších.“

Glišićov monografista Predrag Dragojević je pri hľadaní príčin „vzbury“ zmierlivejší:⁶⁸ „Pred koncom školenia prvej generácie sa, v súvislosti s prácou školy, udiali isté udalosti, ktoré zostali neosvetlené. Došlo k nejakej nespokojnosti starších študentov [...] Zmysel a ciele tých žiadostí nie sú dnes celkom jasné – berúc do úvahy vzťahy medzi študentmi a Kutlíkom, je ťažké povedať, či bola nespokojnosť nasmerovaná voči Kutlíkovi ako vlastníkovi školy, alebo voči pedagógom. Na základe archívnych dokumentov je možné predpokladať, že to bol odpor voči tým, ktorí chceli zvonka vplývať na prácu školy, ale neposkytli jej ani morálnu, ani materiálnu pomoc.“

Priateľská rada

Pripomeňme si Stevanovićove spomienky, zaznamenané Živkovićom a s obdobnými formuláciami sa stretneme tiež v archívnom dokumente – v Momčilovićovom liste:⁶⁹ „Písal Vám Miličević z Mníchova? Čítal som o ňom a o mne vo V.[ečerných] novostiach. V nejakých ďalších novinách som zas našiel, že slečna Nadežda tiež odišla do Mníchova, veľmi pekne. No teraz ešte Bora a Glišić, potom budete prijímať priaznivé výsledky od Vašich študentov. To bude, keď ešte oni dvaja prídu alebo odídu, aby som sa už neopakoval.“⁷⁰ Preto Vy dozrite ich poslať, lebo oni dvaja sú hlavní spomedzi nás. Chcel som aj im písať, ale teraz som to odložil. No znova môžem tak povedať a aj to poviem. Vo Vašu dobrotu nepochybujem [...] A to, že im ja odkazujem, nech len kreslia a kreslia, nech im nie je poníženie prichádzať ku Vám do školy, majú sa čo oni naučiť u Vás, nech si nemyslia nemáme sa viac čo naučiť u Kutlíka, ani na Akadémii nepracujú len štetce. Preto nech prijímú bratskú radu od ich priateľa, nech len kreslia podľa skutočnosti, aj ja som veľa získal u Vás. [To hovorím] bez toho, aby som sa Vám zaliečal, ale je to tak. A ešte by som sa mal čo naučiť a viac by som sa naučil, ako tu v tejto škole, kde som teraz.“

Kutlík o probléme

Zdá sa, že Živković poznamenal Stevanovićove spomienky dostatočne presne – môžeme ich porovnať s tým, ako o probléme písal Rafailovi sám Kutlík:⁷¹ „Glišić a Borivoje odišli zo školy, pretože veľmi zlé spomienky zanechali svojou nevďačnosťou a odporňou hrdosťou. Mysleli si, že už všetko vedia – a nepočúvali tvoje rozumné rady – ale mysleli si, že sa už nemôžu nič viac naučiť a ja dnes neviem ani kde sú ani čo robia. Zanechal som ideu o spoločnosti [priateľov umenia] – pretože si nezaslúžia, aby som sa o nich staral. O to milšie sú mi Tvoje listy, lebo od Teba nemôžem žiadať tú vážnosť a vďačnosť, čo smiem od tej dvojice, pre ktorú som tak veľa urobil. Ostatne, Ty sám vieš, čo som urobil a vedia aj iní ľudia. Prof. Zorić a Stefanović nechceli ani veriť, že by Borivoje a Glišić mali tak málo charakteru.“

Citovaná časť listu zároveň objasňuje, že Kutlík sám opustil ideu Spoločnosti priateľov umenia, o ktorej bude ešte reč. Uvedená informácia vnáša nové svetlo do poznatkov o téme. Preto nie je naďalej možné hovoriť o tejto kultúrnej aktivite – akou sa mala spoločnosť stať – ako o neúspešnej, ale iba zanechanej. Sám tvorca od nej odstúpil z vyššie uvedeného dôvodu – kvôli nevďačnosti tých, ktorým by bola pomoc podporného umeleckého združenia určená. Napriek zániku spoločnosti odišiel Dragomir Glišić do Mníchova nakoniec s podporou⁷² fabrikanta Ljubomira Krsmanovića. Tú mladíkovi zabezpečil Svetozar

67 ŽIVKOVIĆ, Stanislav. Srpska crtačka i slikarska škola Kirila Kutlika. In Zbornik za likovne umetnosti 5. Novi Sad, 1969. s. 253.

68 DRAGOJEVIĆ, 2000, s. 11 a jeho poznámka 22.

69 Rafailo Momčilović v liste Cyrilovi Kutlíkovi, 29. 11. 1898, Moskva. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

70 Doslovný preklad problematických viet zo srbčiny: „Aby som sa zas ja nezaviazal [písať], to bude, keď ešte oni dvaja prídu alebo odídu. Preto Vy dozerajte a potom ich pošlite, lebo oni dvaja sú hlavní spomedzi nás. Chcel som aj im písať, ale teraz som to odložil. No znova môžem tak povedať a aj to poviem. Vo Vašu dobrotu nepochybujem, že im nepoviete. A to, že im ja odkazujem...“

71 Cyril Kutlík v koncepte listu Rafailovi Momčilovićovi, 19. 2. 1899, Belehrad. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

72 DRAGOJEVIĆ, 2000, s. 11.

Zorić (1854 – 1931), nielen mimoriadne vzdelaný znalec kultúry a umenia, prednášateľ histórie umenia na Kutlíkovej škole a profesor Veľkej školy (neskoršej univerzity), ale aj ďalší z iniciátorov založenia Spoločnosti priateľov umenia.

Verejný výraz vďaky

Nevedno, či na príhovor priateľa Rafaila alebo prof. Zorića, o rok neskôr, už s chladnými hlavami (a pri možnosti rekapitulácie pred istým odchodom do cudziny), zverejnili Glišić a Stevanović:⁷³ „Pri príležitosti nášho odchodu do Mníchova za účelom zdokonalenia sa v maliarskom umení na tamnejšom akadémií, podpísaní žiaci srbskej maliarskej školy, považujeme za našu svätú povinnosť, pri rozlúčke touto cestou vyjadriť našu najväčšiu vďačnosť pánovi Cyrilovi B. Kutlíkovi, zakladateľovi a správci Srbskej maliarskej školy, koho snahou a obetavosťou sme prišli k znalostiam, ktoré teraz máme. Pán Cyril B. Kutlík nám nebol len učiteľ – no viac – bol nám starší brat a konal viac, ako bola jeho povinnosť, napr.: odpustil nám školné, často nám pomáhal aj materiálne, hoci on sám nemal nazvyš atď. Ďaleko by nás odvieďlo, keby sme chceli napočítať všetko, čo pre nás urobil nad rámec svojej povinnosti. Chvála Bohu i pánu Kutlíkovi. Jeho i našou snahou nosíme znalosti, ktoré sme tu získali, aby sme ich v cudzom, ale dokonalejšom svete rozvinuli a prehĺbili. Aby sme neskôr mohli byť na úžitok našej drahej a miléj Domovine. Nemenej vďaka i tým šlachetným Srbom, ktorí nám poskytli možnosť skromnej žiackej, ale istej existencie a školenia v cudzom svete. Vďaka pánovi Cyrilovi Kutlíkovi, vďaka všetkým. Budúcnosť ukáže, či sme aj ďalej hodní ich podpory a pozornosti. Tomuto cieľu posväťme všetky naše snahy. 7. októbra 1899. Belehrad. Dragomir Glišić. Borivoj St. Stevanović, absolventi Srbskej maliarskej školy.“ Samozrejme, že Kutlíka potešilo i dodatočné uznanie jeho úsilia, ako sa dozvedáme z listu rodičom:⁷⁴ „A Chvála Bohu! Dnes jsem již povstal a za 3 – 4 dni smím zase již do školy mojí se podívat. Však se mi po mých žácích stýská. Ačkoliv denně 2 – 3 žáci vždy ke mně za času nemoci přicházeli. [...] Žáci moji jsou velmi hodní a jsou pilní i za moji nepřítomnosti – jsem s nimi velmi spokojen. Borivoje a Glišić mi často píšou z Mníchova, kde se nyní nalézají. Jsou mi vděční.“

Nepochybujem, že Kutlík nakoniec svojim najlepším študentom nevyčítal mladícku vzburu a trochu energetickejší krok k ich ďalšiemu umeleckému školeniu, ktoré už nebolo zabezpečené ním z pozície učiteľa. Verím tiež, že Bora a Dragomir neskôr cítili nejakú vďaku aj voči svojmu prvému učiteľovi. V súvislosti s tým uviedol Stanislav Živković: „Vraví sa, že hlavný burič Glišić sa rozplakal pri správe o smrti svojho prvého učiteľa.⁷⁵ [...] A potom – to bolo zaujímavé – v jednom momente som Borivoja Stevanovića prekvapil otázkou: Boro, prečo ste vy opustili Cyrila Kutlíka? Myslel som vtedy, že spadne – bol to vyššie osemdesiatročný človek. Chvíľu bol ticho a potom povedal: Stašo, to je jeden môj hriech. A to je moja rana, ktorú nosím celý život.“⁷⁶

Spoločnosť priateľov umenia

Rafailo Momčilović vo svojich listoch s Cyrilom Kutlíkom živo korešpondoval aj o ďalšej aktivite:⁷⁷ „Čítal som v Srbobrane o spoločnosti pre umenie, potom v B.[osanskej] víle a zdá sa mi, že ešte v nejakých novinách. Veľmi pekné a zasluhujúce pochvalu, že sa o to tak staráte. A Stevanović a Glišić by sa Vám mali len poďakovať, pretože im tým chcete umožniť ďalšie zdokonaľovanie sa v maliarskom umení.“ Navyše, v liste z 11. 12. 1898 Momčilović informuje Kutlíka, že v Moskve stretol istého, majetného Milorada Petrovića, ktorý desať rokov pôsobil na Sibíri, ale pôvodom je z Valjeva. A že ho presvedčil, aby Petrović finančne pomohol Stevanovićovi a Glišićovi a podporil aj Spoločnosť. Kutlík v liste z 19. 2. 1899 poznamenal, že ho pán zo Sibíri nevyhľadal na svojej ceste cez Belehrad. Na čo Momčilović v liste z 13. 5. 1899 reagoval, že uvedený pán zanechal vo Valjeve určitú sumu. Archívne dokumenty túto skutočnosť však ani nepotvrdili, ani neponúkli žiadne ďalšie podrobnosti.

Účel existencie Spoločnosti priateľov umenia (Družina prijatelja umetnosti) si môžeme prečítať v Tretej výročnej správe:⁷⁸ „Nakoľko v IV. školskom roku ukončujú svoju prípravu v tejto škole dvaja študenti – Borivoje Stevanović a Dragomir Glišić – a nemajú žiadne prostriedky na ďalšie zdokonaľovanie sa v cudzine – snaží sa správca školy nájsť spôsob, ktorým by sa uvedeným študentom dalo pomôcť, aby mohli podniknúť nevyhnutne potrebnú cestu do zahraničia a tam sa zdržať potrebnú dobu za účelom štúdia. Hlavný zámer správcu bol ten, aby sa táto táčňa neuložila na jedny plecia – jednu osobu, ale na inštitúciu. Výsledok úvah je nasledovný: Priatelia umenia zostavia výbor, ktorý bude mať za úlohu nájsť čo najväčší počet tých, ktorí by chceli týmto dvom talentovaným mladým ľuďom pomáhať drobnosťou, napr. 6 din. ročne, čo je pol din. mesačne. Uvedení študenti by mali povinnosť urobiť po jednom obraze väčšej hodnoty, ktorý by sa získaval prostredníctvom losov. Každý dobrodinec je vlastníkom jedného losu – členského preukazu. Číslo preukazu je číslo, ktoré súťaží. [Súťažných] losov je toľko, koľko je členov spoločnosti. Výhier je toľko, koľko je študentov. Každý člen spoločnosti, bez rozdielu, dostáva fotografie malieb, ktoré mladí študenti v priebehu štúdia urobia a to dovtedy, kým bude študent prijímať podporu spoločnosti. Fotografické alebo zinkografické reprodukcie budú realizované z nákladov spoločnosti. To by bola približná skica k pravidlám tejto šlachetnej – humánnej spoločnosti, ktorá by každopádne, mala čoskoro viditeľný úspech. Podpísaný správca plánuje zvolať niekoľkých šlachetných priateľov umenia, predložiť im dokončené pravidlá a dúfať v najväčšie sympatie voči tomuto podniku. Kto chce svojou radou už teraz v tomto [podniku] čokoľvek pomôcť, nech sa ozve správcovi srbskej maliarskej školy.“

73 GLIŠIĆ, Dragomir S. – STEVANOVIĆ, Borivoj St. Izraz zahvalnosti. In Večernje novosti, r. VII. č. 284. Beograd, 15. 10. 1899. s. 2.

74 Cyril Kutlík v liste rodičom, 15/28. 1. 1900, Belehrad. AVU SNG, inv. č. 650/1996. Kutlík pri datovaní zohľadňuje gregoriánsky aj juliánsky kalendár.

75 Prof. Dr. Stanislav Živković v nepublikovanom texte pre Ivu Paštrnákovú, jún 2009, s. 5.

76 Prof. Dr. Stanislav Živković v osobnom rozhovore s autorkou textu a maliarom Jozefom Klátikom, v Novom Sade, 4. 3. 2005.

77 Rafailo Momčilović v liste Cyrilovi Kutlíkovi, 29. 11. 1898, Moskva. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

78 KUTLIK, 1898, s. 5-6.

Keď Kutlík navrhoval losovanie členských preukazov, vychádzal z modelu Krasoumnej jednoty, ako aj z vlastnej čerstvej skúsenosti s organizovaním lotérie na podporu Srbskej kresliarskej a maliarskej školy.



6. Lós v prospech Srbskej kresliarskej a maliarskej školy. 1896. AVU SNG



7. Členský list Krasoumnej jednoty pre Cyrila Kutlíka. 1893. AVU SNG

Osvedčený model

Uvedený nápad nebol iba nejakým naivným výmyslom. Podobne ako pri plánovaní svojej maliarskej školy sa Kutlík inšpiroval fungovaním Akadémie výtvarných umení v Prahe, aj pre Spoločnosť priateľov umenia čiastočne prevzal model existujúceho spolku, ktorého členom bol od roku 1893 Krasoumná jednota pro Čechy v Praze bola založená v roku 1835 v rámci najstaršieho váženého šľachtického spolku Rakúsko-Uhorských Čiech, ktorý sa volal Společnost vlasteneckých přátel umění (založený 1796). Okrem „najmladšej“ Krasoumnej jednoty iniciovala Společnost vlasteneckých přátel umění v prvom rade založenie Verejnej galérie (predchodkyne českej Národnej galérie) a Akadémie krásnych umení v roku 1799. Fungovanie Krasoumnej jednoty bolo veľmi podobné návrhu, ktorý neskôr v Belehrade predložil Kutlík v pravidlách Spoločnosti priateľov umenia. Krasoumná jednota bola prvým pokusom pražských umelcov založiť si vlastnú profesionálnu organizáciu, ktorá pripravovala výročné výstavy umeleckých diel, prezentácie zahraničných umelcov atď.

Financovanie jednoty zabezpečovalo ročné členské a pridanou hodnotou pre členov bolo žrebovanie členských preukazov – ako losov – a získavanie cien (napr. umeleckých diel). Napríklad aj Národná knižnica v Belehrade bola členom Krasoumnej jednoty, ako to dokazuje akciový list z roku 1882 v jej majetku. Ešte pred Kutlíkovou iniciatívou ohľadom umeleckej osvety, existovala v Srbsku Spoločnosť pre umenie (Društvo za umetnost). Tá pripravila napr. 7. Členský list Krasoumnej jednoty pre Cyrila Kutlíka. 1893. AVU SNG v roku 1884 výstavu malieb Djordje Krstića.⁷⁹ Dnes sa však uvádza ako prvé umelecké združenie v Srbsku Lada, založené v roku 1904 a aktívne dodnes.⁸⁰ Kutlík v roku 1898 prispôbil pražský model vo svojom návrhu jednej Spoločnosti priateľov umenia tak, že spojil funkciu dvoch českých spolkov – materskej Spoločnosti vlasteneckých přátel umění a dcérskej Krasoumnej jednoty. Toto zlúčenie poslania je najbadateľnejšie v navrhovanej úlohe Spoločnosti priateľov umenia, aby finančne podporovala aj študentov umeleckej inštitúcie akou vtedy už bola Srbská kresliarska a maliarska škola.

Pravidlá Spoločnosti priateľov umenia

Ako sme už uviedli, Kutlík informoval o Spoločnosti svojho otca nasledovne:⁸¹ „Škola znamenitě prospívá a „Společnost přátel umění“ již je sestavena. Nádam se, že mi bude pomocníci vydatnou. Později pošlu vám stanovy – až jen budou vytisknuty.“ Okrem školskej dokumentácie, sú v Kutlíkovej pozostalosti zachované aj dokumenty, viazané k zakladaniu Spoločnosti priateľov umenia. Ide o dva varianty pravidiel spoločnosti, písané rukou Cyrila Kutlíka a čiastočne Svetozara Zorića. Tretí exemplár vyzerá ako definitívnejšia kópia cyklostylovaného textu, doplnený Kutlíkovými poznámkami.

Z neho uvádzame:⁸² „Cíel společnosti. Společnost má poslání:

- a) podporovať „srbskú maliarsku školu,“ prispieť k jej najväčšiemu rozkvetu, aby mohla plne zodpovedať svojej úlohe, zdôraznenej v školskom programe. Pozn. rukou CK: hlavne morálne; pomoc Ministerstva osvety.
- b) podporovať talentovaných žiakov, ktorí zakončili svoju prípravu v tejto škole a ukázali sa hodní toho, aby pokračovali vo svojich štúdiách a ukončili ich v zahraničí.
- c) aby pripravovala výstavy študentských prác a výstavy diel známych umelcov tunajších a zahraničných (slovanských). Pozn. CK: kufor s dobrými a tiež zlými malbami [myslel asi ako pozitívne i negatívne ukážky]; vstupenka bude kryť výdavky; ak sa 1 – 2 kusy predajú, zisk [použiť] na ďalšiu výstavu [ako ocenenie] za výborné malby a mnoho.
- d) nech rozširuje tlačené reprodukcie umeleckých diel medzi svojimi členmi a všeobecne medzi srbským národom. Pozn. CK: tunajších i cudzích [umelcov].
- e) nákupom nech obstará umelecké diela, ktoré potom členovia spoločnosti získavajú na základe čísla členskej karty, ako lósu. Pozn. CK: aj darom (od žiakov ako dôkaz vďačnosti a úspechu).
- f) nakoniec, nech spoločnosť vo všeobecnosti pomáha umeniu, jeho rozkvetu a porozumeniu v Srbsku – pričom špeciálna pozornosť sa obráti aj na umenie remeselníkov.

79 RISTIĆ, Vera. Srpsko slikarstvo XIX veka. Katalóg výstavy v Záhrebe. Beograd, 1965, s. 43; MAKULJEVIĆ, 2007, s. 143.

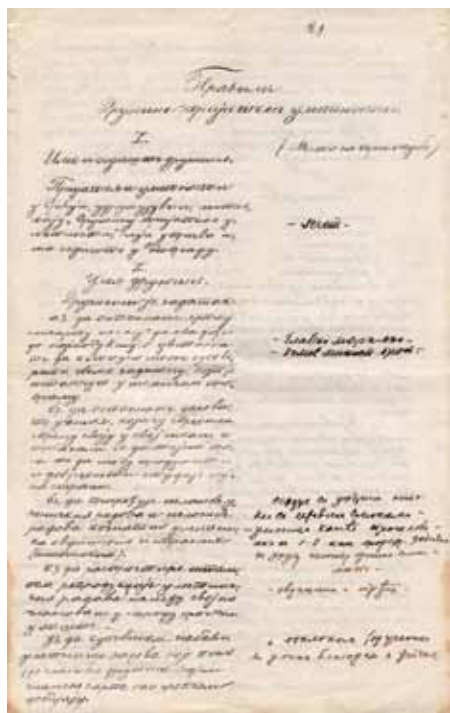
80 KULJANIN, B. Najstarije Srpsko društvo umetnika „LADA“ ispisuje drugi vek svog postojanja. Sačuvala ih boginja proleća. In Glas javnosti. Beograd, 30. 11. 2005. <http://arhiva.glas-javnosti.rs/arhiva/2005/11/30/srpski/R05112902.shtml> [16-06-2010].

81 Cyril Kutlík v liste Bohdanovi Kutlíkovi st., 7. 11. 1898, Belehrad. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

82 Pravila Družine prijatelja umetnosti. [1898], cyklostylová tlač s Kutlíkovými rukopisnými doplnkami. AVU SNG, inv. č. 650/1996.

Všetko toto společnost činí prostředkami, které má k dispozici.“

Pravidlá sú následne rozdelené na časti: I. Názov a sídlo spoločnosti, III. Členstvo (1. riadni, 2. zakladatelia, 3. čestní, 4. dobrodinci), IV. Správa (predseda, podpredseda, sekretár, pokladník, správca maliarskej školy, štyria členovia výboru), V. Povinnosti správy, VI. Zhromaždenie, VII. Peňažné vklady, VIII. Vydávanie podpory, IX. Majetok, X. Prehľad hospodárenia, XI. Zánik spoločnosti.



8. Pravidlá Spoločnosti priateľov umenia. 1898, cyklostylová tlač s Kutlíkovými rukopisnými poznámkami. AVU SNG



9. Návrh členov správy Spoločnosti priateľov umenia 1898, AVU SNG

Zápisnica zo zasadnutia spoločnosti

Okrem pravidiel (štatútu), zachovaná je aj zápisnica z druhého zasadnutia spoločnosti, pravdepodobne z novembra 1898. S určitosťou nevieme, kto zápisnicu zaznamenal, ale mohol to urobiť advokát Djoka Kara-Jovanović, ktorý bol navrhnutý za sekretára spoločnosti. Podľa pravidiel bolo totiž spisovanie zápisníc povinnosťou sekretára. Na základe rukopisu sme si ale istí, že zápisnicu nepísali ani Kutlík ani Zorić. V zápisnici je poznamenaný priebeh zasadnutia:⁸³ „26. predošlého mesiaca stretli sa, na pozvanie pána C. Kutlíka, správcu maliarskej školy v Belehrade, niekoľkí priatelia umenia, aby sa poradili o založení spoločnosti „priateľov umenia.“ Toho zasadnutia sa zúčastnili 1. Svetozar Zorić, prof. Veľkej školy, 2. Živko Šokorac, sekretár Ministerstva hospodárstva, 3. Jęta Stefanović, prof. Veľkej školy, 4. Kosta Popović, úradník Národnej banky, 5. Cyril Kutlík, správca maliarskej školy, 6. Dobrosav Knez-Milojković, štátny chemik, 7. Vlada Todorović, inžinier, 8. Mihailo Sretenović, učiteľ, 9. Djoka Kara-Jovanović, advokát a Mile Pavlović, profesor.

Pán C. Kutlík vzniesol potrebu založenia spoločnosti a prečítal koncept pravidiel. Pri tom sa rozvinula diskusia: pán Ž. Šokorac žiada, aby pri zakladaní spoločnosti nebol zanedbaný ani remeselný priemysel a nech umenie aj tým smerom obráti dostatočnú a závažnú pozornosť. Je to prijaté so všeobecným súhlasom. V rovnakom zmysle hovoril aj pán Zorić a poukázal na veľký vplyv umenia pri rozvoji remesiel.

Ak sa chce, aby Kutlíkova umelecká kresliarska škola bola vo väzbe so Spoločnosťou, potom Kara-Jovanović žiada, aby sa vytvorili štatúty, ktoré by spresňovali vzťah medzi školou a Spoločnosťou. V rovnakom zmysle sa vyslovili aj páni: J. Stefanović, Knez-Milojković, Zorić a V. Todorović.

Po obsiahnejšej diskusii bolo rozhodnuté, aby sa vytvoril koncept práve pravidiel na založenie spoločnosti „priateľov umenia.“ Tá úloha bola zverená páňovi S. Zorićovi, profesorovi Veľkej školy a pridaný [na pomoc...] mu je pán Ž. Šokorac, sekretár Ministerstva hospodárstva.

Rozhovor prebiehal dosť živo a zúčastnene. Zasadnutie sa konalo v podniku „Zbojník Veljko“ (miestnosť bola vyzdobená fotografiami prác [maliarskymi prácami?] žiakov maliarskej školy) a trvala hodinu a štyridsať minút.“

Archív výtvarného umenia Slovenskej národnej galérie ochraňuje aj Prílohu k pozvaniu na druhé stretnutie zakladateľov „Spoločnosti priateľov umenia“ v sobotu 24. októbra 1898 o 6 hodine „U Zbojníka Veljka.“ Táto prezenčná listina je podpísaná väčšinou prítomných páňov. Asi na základe návrhu celej spoločnosti bol Kutlíkom spísaný koncept personálneho obsadenia jej správy. Tento dokument je najzaujímavejší najmä kvôli informácii o návrhu na post predsedu. Za hlavu spoločnosti je tu totiž odporúčaný jeden z veľikánov srbského maliarstva Steva Todorović. Či on sám vôbec vedel o zámere spoločnosti, nepoznáme nič bližšie. Funkciu podpredsedu mal, podľa rukopisu, prevziať Svetozar Zorić, úlohu sekretára Djoka Kara-Jovanović, pokladníka Kosta Popović, odborníka Cyril Kutlík (v pravidlách Spoločnosti bola na tomto mieste uvedená funkcia:

83 Zápisnica z druhého zasadnutia Spoločnosti priateľov umenia. [November 1898.] AVU SNG, inv. č. 650/1996. Dokument publikujeme redakčne upravený – skratky rozpisujeme a krstné mená dopĺňame aj podľa ďalších archíválií, ohľadom zakladania spoločnosti.

správca maliarskej školy), posty štyroch členov výboru mali zastávať: 1. Jefta Stefanović, 2. Dobrosav Knez-Milojković, 3. Živko Šokorac, 4. Mile Pavlović a náhradníkmi mali byť Vlada Todorović a Mihailo Sretenović.

Na druhom Kutlíkovom koncepte sú poznačené ešte ďalšie mená. Pravdepodobne ide o tých, ktorých plánoval informovať o poslaní Spoločnosti priateľov umenia. Okrem už spomenutých členov správy Spoločnosti, čítame ďalej:⁸⁴ Mihailo Valtrović, Stevan Bugarski, Steva Todorović, Dragiša Milutinović [inžinier, architekt a historik umenia, pedagóg Veľkej školy], Andra Stefanović [člen komisie Ministerstva osvet a cirkevných záležitostí, ktorá v decembri 1895 kontrolovala prácu školy], Rista Odavić [krátky čas učil v Kutlíkovej škole históriu umenia], Petar Ranosović, maliar, Josif Kovačević, profesor [Belehradskej reálky, ktorý u Kutlíka učil Deskriptívnu geometriu a náuku o tieňovaní a perspektíve], Milan Arsenijević, profesor, Nikola Lazarević, Pavle Horstig [plukovník na dôchodku, ktorý v roku 1896 navštevoval Kutlíkovu školu ako mimoriadny žiak – milovník umenia], Viljem Bader [vydavateľ časopisu Poľovník] a jedna žena Dragica Milutinović.

Záver – v nádeji do konca

Na základe spomienok maliara Borivoja Stevanovića písal Stanislav Živković o Cyrilovi Kutlíkovi, ako o skromnom človeku.⁸⁵ Skutočne sa zdá, že Kutlík patril medzi tých, ktorí pomaly, v tichosti, krôčik po krôčiku sa približujú k svojmu vysnívanému cieľu a neboja sa prekážok. Kutlík pokračoval aj v okamihoch, v akých by iní možno už nemali dostatok síl a ideálov. Na druhej strane, z Kutlíkových listov možno vycítiť, že zároveň očakával aj trochu uznania za to, že koná užitočnú vec, za akú založenie a spravovanie Srbskej kresliarskej a maliarskej školy považoval. Toto obyčajné ľudské očakávanie pochvaly po vykonanej práci, by sa mohlo nesprávne považovať za samolúbošť. V danom prípade to však nie je namieste. Je celkom pochopiteľné, že Kutlík očakával trochu docenenia a vďačnosti od svojich žiakov potom, čo vybojoval boj za výtvarnú školu v srbskom prostredí. Tento boj doviedol úspešne do konca, a to aj napriek počiatočnému odporu niektorých vážených domáciach umelcov a kultúrnych pracovníkov. Kutlík, vychovaný otcom – evanjelickým kňazom, dosť kritickým voči ambíciám syna, mal do konca svojho krátkeho života potrebu otcovi dokazovať, že už vie stáť na vlastných nohách. Vedomý si svojho cieľa, ako vytrvalý mladý muž, ktorý konečne už nepotrebuje finančnú podporu, a ktorý vie uspokojiť vlastné životné potreby a sám zabezpečiť existenciu aj pre svoju mladú ženu a chod školy. V takomto duchu informoval Cyril rodičov v roku 1899, ako aj niekoľko mesiacov pred smrťou: „4. školní rok šťastně se přibližuje ku svému konci a já nyní mám též mnoho práce – zvláště s privátními pracemi.⁸⁶ [...] Práce mám dosti a vždy jedna druhou stihá anebo ještě lépe řečeno: ještě dříve než je jedna hotova je tu již druhá. Dnes bych i bez školy mohl spokojeně beze strachu o budoucnost mohl zde žíti, což zajisté činí veliká známost i populárnost, které jsem školou nabyt. Jen zdraví! Ostatní vše se může dosáhnouti při jináče dobrých vlastnostech. Umínil jsem si však, že budu pracovat a starat se, jako bych byl zcela zdrav (s náležitou opatrností) i bez ohledu na budoucnost – a ostatně děj se vůle Boží!, kdo si tu může poroučeti? Tu se může jen přáti a prositi. Škola se mi daří velmi dobře a mohu s ní býti i nyní zcela spokojen. Včera zase 3 žáci první den malovali olejovými barvami [...]“⁸⁷



10. Cyril Kutlík: Rytier a drak / Svätý Juraj. 1900, kresba ceruzou. Súkromný majetok

Literatúra:

ANONYM. Izložba slika. In Beogradske novine. r. IV. Beograd : Petar Ćurčić, 17. 7. 1898 a 31. 7. 1898.

ANONYM. Izložba u Valjevu. In Večernje Zvono. r. I. Beograd : Pera M. Jovanović, 1. 8. 1898.

ANONYM. Sa slikarske izložbe. In Večernje novosti, r. IV. č. 42. Beograd : Narodna štamparija, 11. 2. 1896. s. 1.

DRAGOJEVIĆ, Predrag. Dragomir Glišić (1872 – 1950). 1 Slike: Dijalog sa modernom umetnošću. Beograd : Autorsko izdanje. Biblioteka Katakomba, 2000. 103 s.

GLIŠIĆ, Dragomir S. – STEVANOVIĆ, Borivoj St. Izraz zahvalnosti. In Večernje novosti, r. VII. č. 284. Beograd : Narodna štamparija, 15. 10. 1899. s. 2.

KRSTIĆ, Djordje. G. Kirilu Kutliku, upravniku slikarsko-crtačke škole. In Dnevni list. r. XIV, č. 209. Beograd, 25. 9. 1896. s. 3.

KULJANIN, B. Najstarije Srpsko društvo umetnika „LADA“ ispisuje drugi vek svog postojanja. Sačuvala ih boginja proleća. In

84 Poznámký Cyrila Kutlíka o osobách na oboznámenie s ideami Spoločnosti priateľov umenia, zároveň so súčtami platieb za modely. [1898], rukopis na hlavičkovom papieri Srbskej kresliarskej a maliarskej školy. AVU SNG, inv. č. 650/1996. Súpis mien publikujeme redakčne upravený – bez skloňovania mien a identifikáciou jednotlivých osôb.

85 ŽIVKOVIĆ, Stanislav, 1970, s. 19.

86 Cyril Kutlík v liste rodičom, 5/17. 6. 1899, Belehrad, AVU SNG, inv. č. 650/1996.

87 Cyril Kutlík v liste rodičom, 3/15. 2. 1900, Belehrad, AVU SNG, inv. č. 650/1996.

Glas javnosti. Beograd, 30. 11. 2005. <http://arhiva.glas-javnosti.rs/arhiva/2005/11/30/srpski/R05112902.shtml> [16-06-2010].

KUTLÍK, Félix ml. Dejiny Kutlíkovcov. Bratislava : vlastným nákladom, 1931.

KUTLIK, Kiril. Drugi godišnji izveštaj Srpske crtačke i slikarske škole Kirila Kutlika za 1897 godinu. Beograd : Štamparija Todora K. Namovića, 1897. 10 s.

KUTLIK, Kiril. G. Djordju Krstiću. Nastavniku crtanja u Beograd. realci. In Dnevni list. r. XIV. č. 216. Beograd, četvrtak, 3. 10. 1896. s. (3).

KUTLIK, Kiril. Treći godišnji izveštaj Srpske crtačke i slikarske škole. Beograd : Štamparija Todora K. Namovića, 1898. 8 s.

KUTLIK, Kiril. Gospodinu Milanu (správne Mihailu) Valtroviću profesoru Velike škole. Odgovor na članak „Crtačka i Slikarska Škola g. Kirila Kutlika“ u broju 196 – 197 „Dnevnog lista“. In Dnevni list. r. XIV. č. 206. Beograd, subota, 21. IX. 1896. s. (2)-(3).

KUTLIK, Kirilo. Prvi izveštaj Srpske crtačke i slikarske škole u Beogradu. Beograd : Trgovačko-zanatlijska štamparija Todora K. Namovića, 1896. 9 s.

MAKULJEVIĆ, Nenad. Crkvena umetnost u Kraljevini Srbiji (1882 – 1914). Beograd, 2007. 286 s.

PAŠTRNÁKOVÁ, Iva. Cyril Kutlík. Zakladateľ Srbskej kresliarsko-maliarskej školy. In Galéria 2002. Ročenka Slovenskej národnej galérie v Bratislave. Bratislava : Slovenská národná galéria, 2002. s. 155-170. ISBN 80-8059-079-6.

PAŠTRNÁKOVÁ, Iva. K životu a dielu maliara Cyrila Kutlíka. Komparatívny výskum v belehradských a bratislavských umeleckých zbierkach. In Galéria 2006. Ročenka Slovenskej národnej galérie v Bratislave. Bratislava : Slovenská národná galéria, 2007. s. 61-72. ISBN 978-80-8059-124-3.

PAŠTRNAKOVA, Iva. Predlošci za crtanje i nastavni programi u Srpskoj crtačkoj i slikarskoj školi Kirila Kutlika. In Rad Muzeja Vojvodine 49. Godišnjak vojvodjanskog muzeja. Novi Sad : Muzej Vojvodine. 2007. s. 107-128. ISSN 1450-6696.

PAŠTRNÁKOVÁ, Iva. Slovák Cyril Kutlík a jeho Srbská kresliarska a maliarska škola. In Kreativné vzdelávanie [online]. Zohor : Virvar, 2013. s. 14, 500-529. ISBN 978-80-970513-5-8. Dostupné na: www.kreativnevzdelavanie.sk

RAJČEVIĆ, Uglješa. Rafailo (Georgije) Momčilović. Monah, slikar i mučenik (1875 – 1941). 1. vyd. Beograd, 1998. 111 s.

RAJČEVIĆ, Uglješa. Rafailo (Georgije) Momčilović. Monah, slikar i mučenik (1875 – 1941). 2. vyd. Beograd, 2009. 111 s.

RISTIĆ, Vera. Srpsko slikarstvo XIX veka. Katalóg výstavy v Záhrebe. Beograd, 1965, s. 43.

STEVANOVIĆ, Momčilo. Milan Milovanović 1876 – 1946. In STEVANOVIĆ, Momčilo – KOLARIĆ, Miodrag. Milan Milovanović, Kosta Miličević. Beograd : Narodni muzej, 1960. s. 6.

TRIFUNOVIĆ, Lazar. Srpska crtačko-slikarska i umetničko-zanatska škola u Beogradu (1895 – 1914). Beograd : Univerzitet umetnosti u Beogradu 1978. 343 s.

V. A. S. Izložba srpske slikarske škole. In Beogradske novine. r. II. Beograd : Petar Ćurčić, 2. 2. 1896.

VALTROVIĆ, Mihailo. Crtačka i slikarska škola g. Kirila Kutlika u Beogradu. In Dnevni list. r. XIV. č. 196. Beograd, nedelja 8. IX. 1896. s. 3 (ad 4). I. časť.

VALTROVIĆ, Mihailo. Crtačka i slikarska škola g. Kirila Kutlika u Beogradu. Svršetak. In. Dnevni list. r. XIV. č. 197. Beograd, utorak 10. IX. 1896. s. 2, 3 (ad 4). II. časť.

VALTROVIĆ, Mihailo. Crtačka i slikarska škola g. Kirila Kutlika u Beogradu. Svršetak. In. Dnevni list. r. XIV. č. 235. Beograd sreda 23. X. (XI.?) 1896. s. 3 (ad 4). II. časť.

UČINIĆ, Zdravko (ed). Kiril Kutlik – Srpska crtačka i slikarska škola. Katalóg výstavy. Beograd : Prodajna galerija Beograd, 2008. 56 s. ISBN 978-86-84393-64-9.

ŽIVKOVIĆ, Stanislav. Kosta Miličević. 1. vyd. Novi Sad : Matica srpska, 1970. 194 s.

ŽIVKOVIĆ, Stanislav. Kosta Miličević. 2. vyd. Beograd : Zlatousti, 2003. 193 s. ISBN 86-3623-11-4.

ŽIVKOVIĆ, Stanislav. Srpska crtačka i slikarska škola Kirila Kutlika. In Zbornik za likovne umetnosti 5. Novi Sad : Matica srpska, 1969. s. 239-255.

Archívne pramene, umelecké zbierky a interview

Osobný fond Cyrila Kutlíka, Slovenská národná galéria Bratislava, Archív výtvarného umenia, inv. č. 650/1996, 671/2000, 692/2001.

Kresby Milana Milovanovića. Národné múzeum, Belehrad, Grafický kabinet, 29 kusov: inv. č. 944/1-29.

Fotografia vysvedčenia Dragomira Glišića zo Srbskej kresliarskej a maliarskej školy z 10. 7. 1897. Historický archív, Belehrad.

Audiozáznam rozhovoru Ivy Paštrnákovovej a akad. maliara Jozefa Klátika so srbským historikom umenia Prof. Dr. Stanislavom Živkovičom. Nový Sad, 4. 3. 2005.

Nepublikovaný text Prof. Dr. Stanislava Živkovića o Srbskej kresliarskej a maliarskej škole pre Ivu Paštrnákovú, jún 2009.

Osobné konzultácie s historikom umenia prof. Predragom Dragojevičom. Seminár dejín moderného umenia, Filozofická fakulta, Univerzita v Belehrade. Belehrad, 2005, 2007.

Osobné konzultácie s Vladom Ristićom, vnukom maliara Dragomira Glišića. Belehrad, 2007, 2008.

Osobné konzultácie so srbským historikom umenia Uglješom Rajčevićom. Belehrad, od roku 2005 – 2013.

Kontaktné údaje:

Mgr. Iva Paštrnáková, PhD.

Katedra výtvarnej výchovy Ústav umelecko-edukačných štúdií, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
e-mail: pastrnakova@fedu.uniba.sk

PRIESTOR KRAJINY - OTVORENÉ POLE KREATIVITY

1. ČASŤ: O ZEMI, PO KTOREJ CHODÍM...

LANDSCAPE SPACE - OPEN FIELD OF CREATIVITY

1ST PART: ABOUT EARTH, ON WHICH I WALK...

KARIN PATÚCOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá mapovaním sochárskych intervencií v priestore krajiny ako východiska pre aktiváciu tvorivého prístupu k realite v prostredí výtvarného vzdelávania. 1. časť sa zameriava na realizácie spojené s materiálom zeme, ktorá v rámci kultúrneho kontextu nadobúda rôzne významy a odkazy.

Abstract: Contribution deals with mapping sculptural interventions in the landscape space as a basis for activation of creative approach to reality in the field of art education. First part focuses on realisations, connected with earth material, which gains variety of meanings and references within the cultural context.

Kľúčové slová: priestor, krajina, mapovanie, zem, materiál, projekty, telo

Key words: space, landscape, mapping, earth, material, projects, body

V úvode príspevku by som rada upriamila pozornosť na pár poznámok a zamyslení nad funkciou sochy a jej fungovaním v priestore, ktorá od počiatku existuje vo vzťahu k miestu.

Socha ako objekt či fyzický predmet bola odjakživa spätá s konkrétnym miestom, „ako označenie skutočného miesta – hrobu, bojového poľa, ceremoniálnej osi – so zobrazením jeho významu: postavou, pietou, jazdeckou sochou.“⁸⁸ Socha je umiestená na podstavci, ktorý spĺňa tzv. prahovú funkciu, ohraňuje priestor sochy, vyzdvihuje ho zo zeme nad skutočný svet. Zároveň je spojený s okolitou architektúrou alebo krajinou. Zlom nastáva v 19. storočí, kedy sa upúšťa od funkcie pamätníka. Vznikajú sochy, ktoré už nie sú logicky spojené s miestom umiestnenia, úplne sa odpútavajú od fyzického kontextu, stávajú sa autonómnou oblasťou v zmysle modernistického vnímania. Snahou moderny bolo upevnenie autonómie diela, čím ustúpilo z fyzického kontextu do formálneho usporiadania. Socha bola vyňatá z architektúry a krajiny, nadobudla svojbytnosť fungovania v rámci akéhokoľvek priestoru, bez nároku na prepojenie. V povojnovom období sa umelci snažili obnoviť pretrhnutý vzťah diela a prostredia, ktorý opäť akceptuje vzájomné determinanty. Nové dielo zapájalo miesto priamo, tak ako kedysi fungovali štruktúry labyrintov, rituálne priestory antických civilizácií, komplexy záhrad.

Nástupom minimalizmu sochári zapájajú dielo opäť do kontextu s priestorom umiestnenia. Dielo opäť funguje s miestom ako logickou štruktúrou. Dimenzia logiky materiálu zas prináša záujem o procesualnosť, čo umožňuje uvedenie si rozmeru času, rastie záujem o skryté a neviditeľné, čo spochybňuje vnímanie diela ako nenej trvalej entity. Opätovné vstúpenie do krajiny podnietilo spojenie diela s miestom, kde samotné dielo môže byť aj nahradené týmto miestom s minimálnym zásahom – site specific.

Metódy antropológie, geológie, biológie, sociológie, etnológie a archeológie sa stávajú súčasťou hľadania a tvorby výtvarníkov, nie však z pozície vedeckého skúmania, ale ako hľadanie novej poetiky. Nastal „...postupný posun od doslovného fyzického chápania miesta k viac abstraktnému, diskurzívnemu chápaniu. Rozšírený pojem miesta prináša aj rozšírený proces mapovania (od kartografického značenia prírodných útvarov Roberta Smithsona až po sociologické mapovanie urbánnych miest Dana Grahama)“. Celkovo by sme to mohli vnímať ako „rad transformácií vo vzťahu k miestu (od povrchu malby a konštrukcie sochy ku štruktúre ateliéru, galérie alebo múzea ako aj k alternatívnym priestorom site-specific inštalácií a vzdialenému umiestneniu earthworks)“⁸⁹. Súbežne s tým by sa dalo hovoriť aj o transformácii použitého materiálu (od tradične chápaného v zmysle klasických disciplín ku netradičným, nestálym, prchavým ako aj bežným v rámci každodenného použitia).

Pre tvorbu v prostredí otvorenej krajiny je nevyhnutné uvažovať v rámci materiálových možností, ktoré nám konkrétny priestor ponúka. Prostredníctvom matérie živlov, ktoré sú predmetom najstarších filozofických systémov hľadajúcich materiálnu podstatu sveta, je možné vnímať tvorbu v použití každého živlu samostatne, ale zároveň sa nevyklučuje kooperácia týchto materií navzájom.

Ako ukážku rôznych výtvarných stratégií v priestore krajiny uvádzam grafickú štruktúru diagramu z hľadiska samostatného použitia jednotlivých živlov uvedených v celej štúdií pod názvom „Priestor krajiny - otvorené pole kreativity“:



Obrázok 1

Konkrétne pre túto časť príspevku som vybrala mapovanie výtvarných intervencií súvisiacich s materiálom zeme.

88 FOSTER, H., et al. Umění po roce 1900, s. 542 .

89 FOSTER, H., et al. Umění po roce 1900, s. 624.

„zem...je základ a povrch, na ktorom žijú ľudia, do ktorého sú nakoniec prijímaní, načo sa opäť napojí myšlienka na matku a materský výhonok.“⁹⁰

Samotná matéria zeme ako fyzikálnej látky sa nachádza v rôznych konzistenciách a rôznej farebnosti, vo forme piesku, humusu, bahna... Zároveň termín označuje Zem ako zemské teleso, jednu z planét našej slnečnej sústavy, kde sa nachádza voda a život. Z hľadiska zloženia sa skladá zo 70% vody. Nachádzame tak paralelu, na základe ktorej mohlo byť telo človeka a Zeme vnímané ako tá istá bytosť, jedno je obsiahnuté v druhom, paralela mikrokozmu a makrokozmu. Zem podmieňuje pozemský život, z jej povrchu povstáva a do nej sa vracia, čo zodpovedá zákonitostiam vegetačného cyklu. V umení sa živel zeme vyjadroval zrodením Gaii, v kultoch Demeter, Adonis a Anteus, ale aj priamym zobrazením v postave Matky Zeme. Už prvotná ľudská činnosť je zviazaná s touto materiou, či už ako stavebného alebo úžitkového materiálu. Príkladom sú obydlia zhotovené z blata; dolmeny a menhiry z neopracovaných balvanov, ktoré vytvárali kultové miesta; (je to moment, kedy sa pozornosť upriamuje na vedomé budovanie priestoru); indiánske kalendárové stavby; predhistorické zemské línie v Pampa San José-Nazca, Peru; ale aj japonské záhrady, ktoré v sebe zahŕňajú tisícročnú tradíciu harmonického života s prírodou.

V rámci kultúrneho kontextu nadobúda použitie zeme ako samostatnej matérie rôzne významy a odkazy, podmienené aj rôznosťou prístupov samotných výtvarníkov. Širokú škálu reprezentujú ako kolektívne projekty so zmyslom pre organizáciu, tak aj individuálne realizácie samotného výtvarníka až po gigantické zásahy do zeme pomocou ťažkej techniky.

čistá zem

Zem, ktorú vnímame ako materiál v rámci reflexie tvaru, hmoty, svetla vo vzťahu k priestoru, nachádzame v inštalácii z rašeliní od **Waltera De Mariu**, označenej ako „čistá zem“ (1968 v Mníchove). Dielo otvorilo problematiku priestoru galérie, ktorý už nie je priechodný ako miesto, kde nasýpaná zemina 50 m³, rovnomerne navrstvená v 60 cm, bránila vstupe. Otázkou funkcie galerijného priestoru posúva ešte ďalej v New Yorku (1980). Tu použil ako materiál 127 ton humusu z Pensylvánie, čím priniesol kus štiplavej vône vidieka do galerijnej miestnosti, situovanej v bývalej umeleckej časti mesta, v štvrti Soho. Rozšíril tak konfrontáciu už nielen v rámci stien galérie, ale aj na priestor - okolie, v ktorom sa galéria nachádza. Svojím spôsobom miestnosť plná zeminy pôsobí ako „meditačná oáza“, čiastočne vyznievajúca ironicky v kontexte miesta jedného multikultúrneho mesta.

odpad a ekológia



Obrázok 2

Zem v priestore veľkomesta sa často mení na odpad – špinu. Tento fakt zužitkoval **Robert Morris** v roku 1968, keď prezentoval hromadu zeminy navezenú spolu s industriálnym odpadom v newyorskej galérii. Nazval tieto kopy ako „Anti formy“, snažil sa vrátiť dielu jeho materialitu, pričom odmietal dielo estetizovať, vnímal ho ako otvorený proces. Na rozdiel od kameňa je zem len ťažko formovateľná, je to možné využitím samotnej váhy materiálu, hmotnosti a gravitácie, ktorú používal ako nosnú silu kompozície (náhodné kopenie, voľné stavenie, vešanie...). Dôkazom toho, nakoľko je téma stále aktuálna, je aj práca výtvarníčky **Lary Almarceguiovej** v španielskom pavilóne v Giardini na tohtoročnom Bienále umenia v Benátkach. V národnom pavilóne predstavila kopy kameňa a odpadu roztriedené podľa materiálu, ktoré zozbierala na ostrove Murano. Jej práca osciluje na hranici medzi urbánnou regeneráciou a rozkladom, zviditeľňuje, čo uniklo našej pozornosti.

Ako reakciu na industriálny odpad a v duchu ekologickej nápravy zeme buduje

Robert Smithson motív špirály - symbol procesu sebaobnovovania a sebazničenia, prirodzenej regulácie prírody. Prostredníctvom tohto tvaru realizoval svoje poňatie entropie akejsi spätnej evolúcie, pokúsil sa premeniť krajinu zničenú hľadáčmi ropy. Špirálové mólo „Spiral Jetty“ je kolísavosťou vodnej hladiny väčšinou skryté oku diváka, len niekedy sa objaví ako vzácna kamea. Umelecký počín tu zosobňuje zmysel miesta, odhaľuje subjektivitu umelca, pričom sa vytvára nová poetika, ktorá spája dejinnú pamäť s kritikou súčasnosti.

Formou poetických metafor apeluje **Dezider Tóth** na potrebu ochrany, závažnosť témy ekologickej problematiky odľahčuje hrou. V jeho tvorbe sa prelína prírodné a umelé, čo chápeme ako ľudské, tvorené človekom. Z cyklu Ochrana prírody je práca „Stopa“ (1979), kde sa odtlačkom svojej nohy stotožňuje so stopou vtáča. Pokračovaním témy je práca „Transfer“ (1980), v ktorej ľudská ruka prenáša medom prichytené semená trávy, čím zúrodňuje pôdu, prináša nimi posolstvo rastu – oplodňuje ju. Myšlienku rozvíja ďalej v práci „Pút k milosrdným putám“ (1984). Bosé nohy natreté medom prichytávajú trávové semená, čím sa pri každom našliapnutí symbolicky spája so zemou.

Na devastáciu prírodného prostredia zásahom človeka narážal aj **Peter Bartoš**. Vo svojich prácach nachádzal bezprostredné prepojenie života človeka s dňom v prírode. V rámci akcie I. Otvorený ateliér (1970) použil prírodný element – mohutný konár stromu, ktorý osadil do zeme a ošetril obväzmi. Večer celú kompozíciu spálil ako definitívne nezvratiteľné gesto. Motív zraňovania tak pripodobňuje k zraneniam ľudským (konkrétne to bola aleja stromov na Vajnorskej ul., ktorá bola následne zlikvidovaná).

„Rozšírený pojem umenia do mentálneho priestoru“⁹¹ vytvára nový vzťah k materiálom cez nové zmyslové vnímanie, kladie dôraz na ich významovosť. Toto posolstvo sa prejavilo v hnutí **Arte Povera**, ktoré reagovalo prevažne na konzum spoločnosti a industriálny technologický rast. Išlo im o „osvetlenie abstraktnými pojmami morálne zbedačenej spoločnosti, ktorú ženie

90 GRIMM, J. - GRIMM, W. Das Deutsche Wörterbuch.

91 THOMASOVÁ, K. Dejiny výtvarných štýlov 20. storočia, s. 287.

akumulácia materiálneho bohatstva.⁹² Nečakaným spájaním rôznych materiálov alebo predstáv vytvárajú spojenia prírody a kultúry, minulosti a prítomnosti, umenia a života. Kritikou civilizačných praktík likvidácie prostredia sa snažili o znovuzjavenie prírody. Zaujímali ich fyzikálne a organické procesy prebiehajúce v prírode, proces rastu, do ktorého vstupuje človek svojím brutálnym zásahom, čím sa snažili demonštrovať nevyhnutnosť kooperatívy medzi ním a prírodou (napr. zásahom kovovej tyče do kmeňa mladého stromu).

Pojem rozšíreného pola v tvorbe **Josepha Beuysa** presahuje až do oblasti života. „*umenie je život a život je umenie*“ (J. B.). S materiálom pracuje v rámci jej prirodzených vlastností, podľa neho každý materiál, každý predmet má zakódovanú energiu vrátenia do života. Objekty predstavujú „*metaforické znaky základných existenciálnych skúseností*“⁹³ (život-smrť, poriadok-chaos, teplo-zima...). Ak sa pozrieme späť do histórie k duchu prírodných národov, nájdeme tu istú podobnosť v postave šamana, ktorý v rámci rituálu zanecháva stopy, ktoré sú buď vyryté do zeme ako znaky alebo vo forme hromád voľne rozhozených látok.

projekty

V 60. rokoch v umeleckom stvárnení zohrala zem významnú rolu nielen ako materiál, ale aj ako priestor („*Prečo nevyvíeť umenie von a neposunúť jeho hranice ďalej?*“ R. Morris, 1964), prostredníctvom ktorého výtvarníci vyjadrili svoj protest voči konzumnej spoločnosti a industriálnej produkcii. Veľkorozmerné projekty landartových umelcov sa zväčša realizovali v odľahlých púštnych zónach alebo na industriálnych skládkach. V týchto projektoch sa pokúšali odhaliť výrazové možnosti samotnej reči materiálu. Amerika ako krajina ponúkala svoje priestory púšte, ktoré priam volali po gigantických realizáciách. Vyslovene sochárskym spôsobom pristupoval k zemi **Michael Heizer**. Roku 1969 uskutočnil hlboké výkopy pomocou ťažkej techniky, kde voľne položené segmenty zeminy vytvárali „odľudštenú“ kompozíciu „Double Negative“⁹⁴. Ako sám hovoril vydal sa hľadať „*nedotknutý duchovný priestor naplnený mierom*“. Tieto typy projektov sú odkázané na dokumentovanie pomocou fotky alebo filmu, nakoľko nie je možné si ich pozrieť naživo aj z hľadiska pomínuteľnosti.

Projekty **Christa** sú späté s náročnou organizačnou štruktúrou, ktorá si vyžaduje precíznu kresebnú prípravu, podrobnú dokumentáciu a perfektný realizačný tím. Jeho stratégia privlastňovania sa viaže s odvekom túžbou človeka vlastniť, mať pod kontrolou. Jednou z prvých jeho gigantických apropriácií bolo balenie skalísk na austrálskom pobreží (1969).

Intímnejšiu podobu majú „živé“ línie **Richarda Longa**, vyšliapané počas dlhodobých ciest do odľahlých miest. Priamo z terénu vyňaté vzorky rôznych kameňov potom preniesol do priestoru galérie, kde ich uložil v duchu estetiky minimalizmu do geometrických obrazcov. Stali sa tak živým dokumentom – dôkazom o miestach, ktorými prešiel. Súčasťou tvorby sa stáva fotodokumentácia a trasy zaznačené na mape.

V podmienkach nášho územia majú projekty mnohokrát podtext reflektujúci aktuálnu spoločensko-politickú situáciu v krajine. Jedným z príkladov sú aktivity voľného zoskupenia umelcov „Terén I.“, kde **Peter Meluzín** vytvoril „Pokus o pracovnú analýzu vlastného tieňa“ (1982). Vyhlbením tieňu do zeme podľa časového posunu, meral svoj tieň. Snahou zoskupenia bolo skúmanie a následná realizácia na vopred určenom konkrétnom mieste v krajine, pričom krajina ako miesto realizácie bola vybraná pre svoj priestor slobody.

archeológia a zberateľstvo



Obrázok 3

Jedným zo zreteľných dôkazov aktivity našej planéty sú zemetrasenia a vulkanická činnosť zeme. Zároveň nám zemská kôra sprostredkúva rôzne civilizačné relikty, ktoré postupným kompletizovaním pomáhajú zbierať stopy našej minulosti. Cieľom takéhoto bádania je „*hľadanie skrytých súvislostí... ako pomôcka...sebanachádzania*“.⁹⁵

S tým súvisí aj záujem o archeológiu ako pracovnú metódu, ktorá nám napomáha objaviť a pochopiť našu identitu. Prostredníctvom plánov a správ o vykopávkach sme schopní rekonštruovať dávnu minulosť (historickú aj osobnú). **Anne** a **Patrick Poirierovci** vytvárajú rekonštrukciu podľa dostupných informácií, správ a dokumentov o dávnych miestach. Pri výbere miesta hrá dôležitú úlohu génus loci. To čo ich zaujíma, „...*nie je minulosť, ale stálosť a plynulosť vecí, ktoré prechádzajú z minulosti do prítomnosti a možno aj do budúcnosti*“.⁹⁶ Dôslednosť v detaile (nástroje, stopy rastlín, a pod.), ktorých skutočnosť je irelevantná, prináša oddelenosť faktu historického od štruktúry imaginácie samotných autorov. Reálna práca v teréne sa kombinuje s archívnym prieskumom, ktoré sú zväčša založené na osobnej výpovedi.

Vášeň zberateľstva sa preniesla do tvorby **Ivana Kafku**. Vytvoril analogickú formu zberateľského kufríka, kde zhromažďoval prírodné vzorky. Touto metódou „privlastnenia“ si vytváral zo zbierok vlastné pole – teritórium. Venoval sa aj realizáciám priamo v krajine, kde do ideálneho tvaru - tvaru kocky, formuje prírodné materiály ako kamene, lístie, piesok..., čím ich podriaďuje racionálnemu poriadku. Protiklady tak vytvárajú konfrontáciu medzi prírodným a umelým, organickým a geometrickým, pričom výsledok je harmonický. Vytvára svoj vnútorný priestor – izbu priamo vonku, v otvorenom priestore prírody.

Prostredníctvom vzoriek matérie, nadobudnutých z dvoch kultúrne odlišných miest, sa snažili **Alex Mlynárčik** v spolupráci s **Erikom Dietmannom** nadviazať dialóg na diaľku. V akcii „Zem“ zaslali priateľom po celom svete v plastových vrecúškach

92 DEMPSEYOVÁ, A. Umelecké styly, školy a hnutí, s. 268.

93 THOMASOVÁ, K. Dejiny výtvarných štýlov 20. storočia, s. 284.

94 PIJOAN, J. Dejiny umenia 12, s. 46.

95 THOMASOVÁ, K. Dejiny výtvarných štýlov 20. storočia, s. 285.

96 GERŽOVÁ, J. Anne a Patrick Poirier, s. 2.

piesok z Bratislavy a černo zem z Paríža. Chceli aspoň symbolicky spojiť dve miesta, čo súviselo s politickou atmosférou a nemožnosťou fyzického kontaktu.

splynutie s prírodou

Už samotné pomenovanie splynutia v sebe nesie informáciu pozitívneho prístupu a vzájomnej harmónie vzťahu medzi ľudským činom a prírodou. Na oslavu plodnosti a štedrosti prírody predstavuje **Wolfgang Laibl** hromádky zlatého peľu pod názvom „5 nezdolateľných vrchov“ (1984). Inštalácia za sklom vitríny stelesňuje poklady našej zeme ako gesto radosti, zároveň pripomienku toho, čo sa nám podarilo zachovať, čo ešte ako bohatstvo vlastníme.

K motívu extatického radostného spojenia s prírodou patria aj kamene pokryté prirodzene farebným lístím, vytvorené priamo na mieste nájdenia od **Andyho Goldsworthyho**, ktorý v duchu zen budhizmu svojím zásahom nenaruša harmonickosť prírody. Jednotlivé materiály ukladá do tvarov, ktoré sú dobre čitateľné, ich logika vychádza priamo z organickej prírody (kruh, vlna, špirála...). Základom práce sa mu stáva trpezlivé pozorovanie prírody, zžitia sa s miestom, až splynutie s ním. Jeho citlivosť vnímania je schopná zachytiť aj tú najmenšiu zmenu, okamih, ktorý je podnetom k tvorbe. Využíva prirodzené procesy, prebiehajúce priamo v prírode, pre vytvorenie svojich diel. „*Energia a priestor okolo materiálu sú tak dôležité ako energia a priestor vnútri. Počasie – dážď, slnko, sneh, ľadovec, hmla, ticho – je to čo robí vonkajší priestor viditeľný. Keď sa dotýkam skaly, dotýkam sa a pracujem aj s priestorom okolo. Nie je nezávislá od svojho okolia a spôsob, ako je v ňom usadená, hovorí o tom, ako sa tam vzala. V úsilí porozumieť, prečo skala je tu a kam ide, musím s ňou pracovať na mieste, kde som ju našiel.*“ (A.G.)⁹⁷



Obrázok 4

Určitou paralelou v našich podmienkach je tvorba **Michala Kerna**, ktorý hľadal kontakt človeka a prírody. Vlastnými rukami zachytával rytmus prírody a prenikajúce svetlo, zároveň sa utvrdzoval v ľudskej existencii prostredníctvom zanechaných stôp. Vkladaním terčov do zeme, zobrazovaním svojho tieňa a stôp snažil sa zachytiť osobný prežitok a tieto akcie konfrontoval s kresbou. Zaujímal sa o „bytie“, sústreďoval sa na samotný proces tvorby, akciu, hru... Dôležité bolo opakovanie ako večný kolobeh prírodných javov, jeho práca je metaforou života. Svojou senzibilitou preniká pod povrch vecí, hľadá v nich sám seba a cez svoju individuálnu skúsenosť sa prihovára nám. Svoje dotyky mapuje, dotyk je zároveň vyjadrením smútku ničenia prírody, cítil povinnosť upozorniť, tým že kládol otázky. Poslednou prácou bolo obkresľovanie obrysov kameňa z jaskyne, ktoré vyústilo v mačkanie archov ručného papiera v súlade s tvarmi kameňa.

Vstup do krajiny a splynutie s ňou, akési znútorňovanie reprezentuje v našom teritóriu prelom 60. a 70. rokov, kedy „*eufória vidiny slobodného sveta bez bariér štátnych hraníc a viera v prekonanie politických antagonistov*“⁹⁸ privádza umelcov k introspekcií tvorby. Tak potreba rozšíriť pole umenia za hranice galerijného priestoru je v našich končinách podmienená aj politickou situáciou. Tento „*odchod z verejného a prechod k sebe samému*“ vyjadruje **Petr Štembera** akciou „*Prenesenie kameňov*“ (1971) „*Zabalil jsem dva větší kameny a přenesl je ze Suchdola u Prahy do Prahy – Dejvic*“ (P.Š.)⁹⁹. Akcia demonštruje návrat k archetypálnosti, k niečomu elementárnemu, k niečomu, čo je nezávislé od politickej situácie sveta a jestvuje od nepamäti alebo skôr pamäti ľudstva, ako primárny zdroj, nevyčerpatelný a zároveň istota, ku ktorej sa môžeme kedykoľvek vrátiť. Cieľom je dosiahnutie vnútornej duchovnej premeny a to prostredníctvom askézy, ktorú dosahuje extrémnou fyzickou záťažou. Išlo mu o kontakt s prírodou, kontakt s kameňom. Hraničnú podobu predstavuje jeho „*Štepanie*“ (1975), kde sa snažil o prepojenie organického a vegetatívneho, čím sa dostáva až k sebazraňovaniu. V kontexte akčného umenia, body-artu a performácie sú to typické stratégie hľadania hraníc telesného.

Jednotlivé akcie však majú rozličný vnútorný dôvod, či motiváciu.

Znovu otvorenie verejného priestoru a tým aj nadviazanie komunikácie spoločenskej a umeleckej, nachádzame v ekologickom projekte **Jirího Černického** „*Slzy pre tretí svet*“ (1994), v ktorom sa spája „*vlastné fyzické nasadenie (putovanie po Afrike) so symbolickým gestom osudovej ľudskej súdržnosti obyvateľstva severných Čiech s najchudobnejším obyvateľstvom na náhornej planine Etiópie.*“¹⁰⁰ Odráža sa tu vzťah prostredia „*k miestu a jeho pamäti*“. Zem vníma ako živú bytosť, telo je jej súčasťou.

zem a telo

Vzťah tela a krajiny je vyjadrením vzťahu prostredia k miestu a jeho pamäti (tento vzťah sa formuje aj naliehavosťou otázok ekologickej krízy). Telo je vnímané ako modus zjednocujúci všetko bytie zeme, telo ako transcendentné, čo človek nevlastní (osobné sa stáva verejným), zároveň je spojené s prírodou ako súčasť kozmického poriadku. Je subjektom a objektom zároveň, umožňuje nám zviditeľniť samotný proces tvorby, zároveň ho chápeme ako bod styku so svetom.

Spočiatku je telo vnímané ako vykonávateľ – nástroj činnosti, neskôr sa stáva vlastným námetom. Skúmaním možností tela v krajine sa zaoberal **Dennis Oppenheim**. V akcií z roku 1970 zanechával stopu na hromade zeminy, spúšťajúc vlastné telo z kopca dole. Priamo telom tak formoval hmotu, len silou vlastnej gravitácie.

Už vyššie spomínaný **Peter Bartoš** riešil problematiku prepojenia medzi prírodným a personálnym, demonštroval to akciou, keď si vlastné telo ošetroval liečivým bahnom z Piešťan „*Činnosť s hmotou balnea*“. Na záver natreté časti otieral bielym plátnom, kde zároveň ostávali odtlačky a tie potom obradne rozprestrel na zem, čím zemi vrátil čo je zemine.

97 HOLLIS, J. - CAMERON, I. Andy Goldsworthy: A Collaboration with Nature, nestr.

98 Zemánek, J. - Vojtěchovský, M. Metafora verejného a intimného tela, s. 2.

99 Zemánek, - Vojtěchovský, ref. 2.

100 Zemánek, - Vojtěchovský, ref. 2.

Odtlačky



Obrázok 5

Zvláštnu blízkosť s prírodou si uvedomujeme v spojení ženského tela a krajiny, ktoré vo feministickom hnutí neskorších 60. rokov vníma telo s akcentom „osobné je politickým“¹⁰¹, zahŕňajúce aj traumatické udalosti.

Ana Mendieta vpisovala svoj vlastný obraz do blata močiara, zanechávala svoju siluetu na brehoch riek alebo ju vymodelovala s prírodných materiálov. Používala vlastné telo ako nástroj na formovanie materiálu „V jednom filmovom dokumente sa zahrabala do zeme a pokryla so sypkou rašelinou, takže do istej miery požičala zemi svoj dych, prostredníctvom ktorého sa zem hýbala a s ním symbolicky ožila.“¹⁰² Nachádzame tu paralelu ženského tela a materskej prírody, čo možno chápať ambivalentne: buď „...ako radostné spojenie alebo smrteľné objatie.“¹⁰³ Prchavosť, pomínavosť prírodných materiálov sa vyhrocuje v neskorších prácach použitím tropických listov, do ktorých vyrývala znaky, čím vznikol dojem zraňovania, či „rany, ktorá sa nezahojí.“¹⁰⁴

Japonská skupina **Gutai** sa dostáva k použitiu netradičného spôsobu vyjadrenia cez odkaz Harolda Rosenberga, že plátno „je priateľ pre akciu“, kde gesto je dôležitejšie než samotný obraz.¹⁰⁵ Jeden zo zakladateľov, **Kazuo Shiraga**, uskutočnil urputný výtvarný boj so zemou „Výzva bahnu“ (1955). Opracovával blato celým telom. Stopy po boji ostali viditeľné, vďaka primiešanému cementu a vápnu, ktoré rýchlo schli. Program skupiny bol analogický s mýtickým stvorením, život prepožičaný materiálu. „Duch nenúti materiál k podriadenosti. Keď sa ponechá materiál vo svojom bytí a predstaví sa výlučne ako materiál, potom sa začne niečo spoluzúčastňovať a prihovárať mocným hlasom.“ (K.S.)¹⁰⁶

Podobne ako informel v Nemecku a Francúzsku bol reakciou na II. sv. vojnu, predstavili japonskí výtvarníci dôveru v materiál ako svoju reakciu na zničenie Hirošima a Nagasaki. Zároveň vychádzali z viacerých kultúrohistorických predpokladov. Jednou z nich je aj tradícia Wabi Sabi (Wabi odkazuje na filozofickú konštrukciu, pocit priestoru, smeru alebo cestu, kým Sabi je estetická stránka zakorenená v danom objekte), ktorá predstavuje estetický princíp. Základnými vyjadrovacími prostriedkami sú jednoduchosť, jasnosť, len minimálnosť opracovania materiálu, pričom sa počíta aj s náhodou. Umelci sa však pokúšali toto tradičné rituálne prepojenie vo svojich výpovediach prekročiť.

Mnohé práce vznikajú v kontexte skupinových podujatí formou slávnosti, festivalov, prehliadok a sympózií. Práca „Snúbenie jari“ (1970) od **Jany Želibskej** je oslavou premeny ročnej doby (z jari do leta, vychádzajúc zo staroslovanského obradu) v analógií s premenou dievčaťa na ženu. Krajina Dolných Orešian sa počas celého dňa „odievala“ do bielych stúh vďaka pozvaným hosťom, ktorí sa aktívne zapájali do zdobenia - odievania a večer bola pripravená ako nevesta.

šaman

Rituálnu podobu majú práce, ktoré vznikli na sympóziu v Lubietovej (1981), kde mal každý účastník vytvoriť stopu späť s určitým živlom. Predstavitelia **Artprospekt P.O.P.**, narábajúci s reálnou tepelnou a svetelnou energiou, realizovali akciu ako evokáciu šamanských praktík („Grafikon“, „Zasex“, „Oktorú-rutoko“, čo bola prešmyčka slova utorok.). Telo ako zrkadlo 4 živlov-tetraktis, bolo spájané s prírodninami, či už formou zaodenia do prírodnín, obloženia prírodninou, ale aj fyzicky náročnejšie priväzovania k prírodninám. Celú kompozíciu dopĺňali o prvky pálenia, čím sa symbolicky transformovala hmota do energie svetla ako primárneho zdroja, príroda sa tak stávala komunikačným kanálom, cez ktorý prúdila prirodzenou cestou transformácia jednotlivých matérií.

hlina - forma - masa

Zušľachtenou podobou zeme je íl, rašelina, hlina, ktorá sa používala jednak ako pomocný materiál, zároveň však aj ako konečný finálny materiál. (Príkladom je práca **Wladysława Hasiora**, ktorý použil zem ako formu na odlievanie figurálnej kompozície z betónu. Podobnú stratégiu aplikoval **Tibor Tóth**, ktorý na sympóziu v Oronsku 1993 odlieval sadrové fragmenty priamo do vyhlúbenej formy v zemi, pričom povrchová štruktúra odliatku si zachovala patinu zeminy.)

Výsek krajiny priamo vyňatej zo zeme predviedla **Jana Želibská** v práci „Kus zeme“ (1974). Na fotografiách dokumentovala manipuláciu a transport krajinárskeho výseku, ktorú sformovala do podoby geometrickej formy ženského pohlavia „Tráva zobrazená v mieste A rastie na mieste B v určenom tvare“ (J.Ž.). Je to príbeh o násilnom vytrhnutí s pôvodného prirodzeného kontextu existencie - bytia a opätovne násilné formovanie do prijateľného tvaru (kým a pre koho prijateľné?!), a však forma daná autorkou hovorí o zachovaní svojej podstaty aj napriek transportu.

Primárne opracovanie materiálu nás vedie k podobe „hrudy“, ktorá sa stala základom pre tvorbu **Alighiera Boettiho**. Tieto formy vytváral s priznaným otlakom formujúcej ruky a voľne rozložené na podlahe niesli spomienku na mýtické stvorenie. Na 8. Dokumente v Kasseli **Nikolas Lang** vyformoval ľudské tváre a časti tela z rašeliny, čím ponechal „opracovanú zemskú substanciu opäť ako sochársky materiál. S touto prácou sa odvoláva na mýtickú predstavu, že človek bol sformovaný zo zeme.“¹⁰⁷

Mexický výtvarník **Gabriel Orozco** použil v práci „Moje ruky sú moje srdce“ (1991) odtlačky symetricky spojených rúk ako formu pre srdce, kde nachádza spojenie s Ex-voto-tradíciou, čím symbolicky ponúka svoje srdce ako dar, obeť, zároveň aj ako pomocnú ruku.

101 FOSTER, H., et al. Umění po roce 1900, s. 570.

102 WAGNER, M. Das Material der Kunst, s. 114.

103 FOSTER, ref. 572.

104 TORCH, P. K čemu je umění?, s. 6.

105 FOSTER, ref. 374.

106 WAGNER, ref. 115.

107 WAGNER, M. Lexikon des kunstlerischen Materials, s. 76.

Obydlie



Obrázok 6

Klasickou technológiou postupoval **Charles Simonds**, ktorý vyrábala tehličky z hliny, a z tých potom staval miniatúrne architektúry. Tieto obydlia pre imaginárnych ľudí umiestňoval jednak do „zrúcanín“ starých domov v New Yorku, ale aj na priestor vlastného tela „Krajina-telo-obydlie“ (1970), ktoré mu slúži ako základňa premodelovaná na krajinu a mesto. Jeho maličké obydlia vyjadrovali „romantickú túžbu po archaickej arkádickej prírode“¹⁰⁸

Iglú – obydlia ako pamätníky starých nomádskych národov od **Maria Merza** odkazujú zas na stratu minulosti, kedy človek a príroda boli vo vzájomnom súlade. Sú symbolickým modelom znovuoživenia tohto vzťahu. Jedno s prvých iglú bolo vyhotovené z kovovej škrupiny, v ktorej boli rozvešané igelitové vrecká naplnené zeminou a dookola sa tiahol neónový nápis citácie generála Giapa: „keď sa nepriateľ zgrupuje, stráca pôdu pod nohami, keď sa triešti, stráca moc“. Umelca,

viac ako politický názor, zaujímal tento citát z pohľadu budhistickej intuície vnímania vojny, ktorá sa veľkou časťou podieľa na ničení prírody. Tieto vplietané odkazy a citáty sa neskôr menia na znaky a čísla (Fibonacciho matematický rad), ktoré sú paralelou špirálovitého rastu v prírode. Umiestňuje ich na fragmenty vyňaté z prírody (napr. stohy slamy a konárov), aby podporil myšlienku rastu a rozrastania, ktorá je v prírode základnou ideou prežitia jednotlivých druhov.



Obrázok 7

Motív obydlia sa objavuje aj v tvorbe **Jiřího Beránka**, ako vyjadrenie „túžby po splynutí s anonymitou domorodých staviteľov...po spojení so zemou“ (J.B.). Jeho dielo „Přítomní paměti“ (realizácia v letohrádku kráľovnej Anny v Pražskom Belvedery 1998) akoby nás vracala do prapamäte zeme a ľudí, ako mýtizujúce zvestovanie.

Z primárnej matérie v jej najprirodzenejšom poňatí si autor vytvoril základnú stavebnú jednotku v tvare kvádra. Tieto kôpky navŕšených rašelinových kvádrov v exteriéri sú ako mohyly padlých hrdinov, poukladaných na paletách a previazaných jutovinou, akoby boli zabalzamované – mumifikované. V rozložených kompozíciách z kvádrov rašeliny nachádzame priestory podobné pôdorysom obydlií, ktoré buď nestihli dostavať alebo zubom času sa už rozpadli. Prehľad tvorivých aktivít spojených s krajinou by som rada zavŕšila odkazom na novodobé centrá kultúrneho diania, ktoré zastrešujú aktivity od výstav,

sympózií, workshopov, cez tvorivé rezidenčné pobyty vyúsťujúce do realizácií zakomponovaných do priestoru a krajiny svojho pôsobenia. Konkrétne by som uviedla občianske združenie Štokovec, ktoré našlo azyl v industriálnych priestoroch železničnej stanice v Banskej Štiavnici, kde pôsobí na otvorenej platforme „BANSKÁ ST A NICA“. Prostredie stanice v tomto prípade funguje ako komunikačný uzol v krajine, je dobrým predpokladom zapojenia priestoru a života v ňom a prirodzeným spôsobom spája dielo, zároveň aj proces tvorby umelca s návštevníkmi stanice.

V rámci nového rezidenčného programu „Aklimatizácia“, v decembri 2011 realizoval vlastný projekt Juraj Gábor, absolvent VŠVU. Pod pracovným názvom „Zbierka „živých“ obrazov/hodinových performácií“ vytvoril sériu krajinných videí, ktoré sú dôkazom autorovho záujmu o tému romantizmu, krajinomalby. Priamo na mieste zostrojil objekt a následne ho inštaloval do krajiny ako koncept pozorovateľne, kde možno aj za zlého počasia „loviť“ krajinné pohľady. Táto práca už principiálne nepracuje s materiálom zeme ako takej. Jej cieľom bola možnosť priamej reflexie v duchu nenarušenia poriadku prebiehajúcich procesov v prírode. Vnímam ju ako prijateľnú cestu mapovania vhodnú pre aplikáciu v procese edukácie, ako dôležitú súčasť kultúrneho aktivizmu, nevyhnutný prvý krok pre šírenie alternatívnych foriem pôsobenia umením.

Literatúra:

DEMPSEYOVÁ, A. *Umělecké styly, školy a hnutí*. London: Thames and Hudson Ltd, 2002. Czech edition: Nakladatelství Slovart, 2002. 304 s. ISBN 80-7209-731-8.

FOSTER, H., et al. *Umění po roce 1900*. Praha: Slovart, 2007. 704 s. ISBN 978-80-7209-952-8.

GERŽOVÁ, J. Anne a Patrick Poirier: Slzy zabudnutia. In: *ATELIER*. 1999, (2). Společnost časopisu Atelier Praha, Label s.r.o. 16 s. ISSN 1210-5236.

GRIMM, J. - GRIMM, W. *Das Deutsche Wörterbuch*. 16 Bde., Bd. 3. Leipzig: Hirzel-Verlag, 1862. (nemá ISBN).

HOLLIS, J. - CAMERON, I. *Andy Goldsworthy: A Collaboration with Nature*. New York: Harry N. Abrams Incorporated, 1990. (nestr.) ISBN 0-906506-04-2.

PIJOAN, J. *Dejiny umenia 12*. Bratislava: Ikar, 2002. 303 s. ISBN 80-5510-176-0.

TORCH, P. K čemu je umění? In: *ATELIER*. 2006, (1). Společnost časopisu Atelier Praha, Label s.r.o. 16 s. ISSN 1210-5236.

THOMASOVÁ, K. *Dejiny výtvarných štýlov 20. storočia*. Bratislava: Pallas, 1994. 396 s. ISBN 80-7095-020-X.

VALOCH, J. Národní chrčení do prázdna. In: *ATELIER*. 2003, (19). Společnost časopisu Atelier Praha, Label s.r.o. 16 s. ISSN 1210-5236.

WAGNER, M. *Das Material der Kunst. Eine andere Geschichte der Moderne*. München: Verlag C. H. Beck oHG, 2002. 350 s. ISBN 3-406-048028-4.

WAGNER, M. *Lexikon des künstlerischen Materials*. München: Verlag C. H. Beck oHG, 2002. 261. s. ISBN 3-406-49401-3.

ZEMÁNEK, J. - VOJTĚCHOVSKÝ, M. Metafora veřejného a intimního těla. In: *ATELIER*. 1998, (2-3). Společnost časopisu Atelier Praha, Label s.r.o. 16 s. ISSN 1210-5236.

Zoznam reprodukcí:

[Obrázok 1] Karin Patúcová. Grafický diagram: obsahová štruktúra práce, modifikované.

Zdroj: Patúcová K. *Přírodní živly* vo vzťahu k súčasnému sochárstvu, s. 5.

[Obrázok 2] Lara Almarceguiová: *Construction Materials Main Hall*, Benátky-Gardini, 2013.

Zdroj: archív autorky

[Obrázok 3] Andy Goldsworthy: *Sand-tree-trunks*, nedatované.

Zdroj: <http://jessmansour.wordpress.com/2011/04/05/andy-goldsworthy/>

[Obrázok 4] Anne a Patrick Poirierovci: *Arquelogia*, 1978.

Zdroj: <http://tochocho.blogspot.sk/2013/09/anne-patrick-poiret-1942-arqueologia.html>

[Obrázok 5] Ana Mendieta: *Bez názvu*, nedatované

Zdroj: <http://transpersonalspirit.wordpress.com/2013/04/08/visionary-works-of-ana-mendieta/>

[Obrázok 6] Charles Simonds: *Mythologies*, 1973.

Zdroj: <http://www.charles-simonds.com/mythologies.html>

[Obrázok 7] Jiří Beránek: *Přítmi paměti*. 1998.

Zdroj: <http://www.gemagalerie.cz/cs/vystavy/125-jiri-beranek-pritmi-pameti-praha-1998>

Kontaktné údaje:

Mgr. art. Karin Patúcová, ArtD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav umelecko-edukačných štúdií, Katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava

e-mail: patucova@fedu.uniba.sk

SOUČASNÉ MUZEJNÍ EXPOZICE A JEJICH INOVATIVNÍ PRVKY PODPORUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ NÁVŠTĚVNÍKŮ¹⁰⁹

CONTEMPORARY MUSEUM EXPOSITIONS AND THEIR INNOVATIVE ELEMENTS SUPPORTING THE EDUCATION OF VISITORS

PETRA ŠOBÁŇOVÁ

Abstrakt: Příspěvek z oblasti muzejní a galerijní pedagogiky přináší přehled současných trendů v muzejní kultuře, ukazuje příklady inovativních prvků v expozicích (např. využití nových médií, didaktických prvků v expozicích, interaktivity exponátů) a posuzuje je z hlediska vzdělávání návštěvníků. Text je doplněn o úvodní pasáže věnované několika významným osobnostem muzejní kultury, jež působily během 20. století a jejichž názory ovlivnily podobu dnešních muzejních expozic.

Abstract: The paper in the field of museum and gallery education provides an overview of current trends in museum culture, shows examples of innovative elements in exhibitions (using new media, didactic elements in exhibitions, interactivity museum objects) and assesses them in terms of education of visitors. The text deals with the several important figures of museum culture as well. They were active during the 20th century, and their views have affected the current exhibitions.

Klíčová slova: muzejní pedagogika, muzejní edukace, současné muzejní expozice, nové typy muzeí

Key words: museum education, contemporary museum exhibitions, new types of museums

Úvod

Pro muzejní edukaci je stěžejním faktorem expozice, její téma, obsah a celkové pojetí. Je nepochybné, že dnešní expozice se v mnohém liší od expozic, které vznikaly dříve - avšak ne jeden přetrvávající rys expozic i jejich inovace vycházejí z historického kontextu, který proto podrobněji připomínáme v úvodu našeho příspěvku. Dále se zaměříme na představení několika současných trendů v tvorbě expozic, které doplníme příklady, jimiž jsme se zabývali během našeho dosud neukončeného výzkumného šetření.

1. Společenskohistorický kontext změn v muzejní kultuře

Muzeum jako specifická instituce věnující se sbírání, uchovávání a vystavování určitých hmotných dokladů lidské kultury a přírody prošla během své historie mnoha vývojovými peripetiemi. Na současnou podobu muzejních expozic má přitom vliv jak řada staletí dlouhá tradice sběratelství, tak i podněty, jež přineslo do vývoje muzejní kultury 20. století.

Připomenout je třeba odlišnou tradici evropského a amerického muzejnictví, na nichž je odlišný historický kontext dosud patrný. Zatímco evropské muzejnictví vycházelo především z tradic soukromého sběratelství elitních osobností a dále z tradice školních a vědeckých sbírek, ve Spojených státech amerických je muzejní kultura od samého počátku spjata se vzděláváním a snahou o sociální, resp. komunitní přesah expozic, které směřem k návštěvníkům fungují jako integrující, otevřený a formativní element. Jaké jsou konsekvence těchto odlišných východisek? Zjednodušeně lze říci, že silnou stránkou evropského muzejnictví je od počátku vysoká kvalita sbírek a jejich zasazení do jedinečného, historicky hodnotného a kulturně bohatého kontextu evropských center, slabinou naopak bariéra mezi návštěvníky a elitní muzejní institucí, přílišné zaměření na exponát (a jeho ochranu na úkor jeho širšího využití ve vzdělávání) a konečně opomíjení návštěvnických potřeb.

Naopak americké muzejnictví po určitý čas překonávalo nedostatek sbírkových fondů (brzy vyřešený díky ekonomické síle USA a rozšířené praxi donátorství) a kulturně historický kontext je dodnes obtížně nahraditelný. Výše zmíněný problém s rozsahem, kvalitou či komplexitou sbírek tvůrci amerických expozic nahrazovali vytvářením didakticky využitelných modelů, replik, simulovaných situací atd. Lze rovněž konstatovat, že od počátku se americká muzea vyznačovala otevřeností vůči návštěvníkům a snahou využívat expozice pro edukační účely. Z USA pocházejí mnohé inovativní typy muzejních institucí (někteří autoři je již vykazují za hranici pojmu *muzeum*), které zde vznikaly snad právě proto, že zavazující a v mnohém omezující tíha konzervativní tradice nezatěžovala jejich tvůrce. V dalším textu se o mnohých zmíníme.

Důsledná orientace muzea na návštěvníka (namísto primární orientace na sbírkový předmět) je takřikajíc paradigmatickou změnou, ke které v evropské muzejní kultuře došlo až během 20. století a která mnohde dosud probíhá. Tato změna je motorem mnoha transformačních snah a vyvolala v život řadu zajímavých trendů, které spolu se současnými společenskými změnami a technologickými možnostmi vytvářejí zcela novou podobu muzejní kultury. Tyto změny se ovšem neobjevily ze dne na den, naopak: anticipovalo je či přímo nastartovalo působení mnoha zajímavých osobností, jejichž dnes již obecně přijímané názory byly ve své době skutečně revoluční.

2. Významné osobnosti

Už počátkem 20. století byl hlasitým kritikem dosavadních muzejních praktik Alfred Lichtwark (1852 - 1914), který po muzeích požadoval větší aktivitu v oblasti vzdělávání, popularizaci výzkumů a zprostředkování exponátů. Muzeím a jejich pracovníkům vyčítal, že u veřejnosti vyvolaly negativní obraz muzea jako nepochopitelné, „zaprášené“ a reálnému životu vzdálené instituce. Do hamburské *Kunsthalle* vodil skupiny dívek a realizoval s nimi pionýrské edukační programy zaměřené na percepci výtvarného umění.

Vlivnou osobností byl také Otto Neurath (1882 - 1945), rakouský filozof a sociolog, který v roce 1924 založil ve Vídni *Gesell-*

¹⁰⁹ Text je jedním z výstupů výzkumného projektu *Česká muzejní edukace v kontextu současných evropských trendů*, P407/12/P057, který byl podpořen Grantovou agenturou České republiky.

schafts und Wirtschaftsmuseum (Sociální, resp. sociologické a ekonomické muzeum), uskutečnil na svou dobu radikální kroky přímo v praxi. Jeho muzeum se programově přibližovalo také nevzdělaným návštěvníkům a laikům a Neurath byl toho názoru, že mnohá společensky podstatná témata lze přiblížit i bez vystavení autentických exponátů. K reprezentaci daných jevů využíval reprodukce a názorná nástěnná vyobrazení, jež známe ze školního vyučování. Ostře kritizoval dosavadní pojetí muzejních expozic a vytvořil zcela nový způsob prezentace, podle jeho názoru lépe vyhovující běžným návštěvníkům a jejich vzdělávacím potřebám. Je autorem „obrazové statistiky“, metody, pomocí které mohou i nevzdělání lidé rychle pochopit určité jevy, prezentované v muzeu.

Již jsme připomínali význam amerických podnětů a jednou z nejvýraznějších osobností amerického muzejnictví byl nepochybně John Cotton Dana (1856 - 1929). Primárně je spojován s oblastí knihovnictví, protože působil řadu let jako knihovník a ředitel knihovny, zároveň však ve své knihovně prosadil zřízení muzejní expozice a stal se vůdčí osobností tohoto nově vzniklého muzea. Ve vedení obou institucí, knihovny i muzea, sledoval stejný cíl: knihovna i muzeum by se měly dotýkat života lidí a být jeho pevnou součástí. Knihovna by měla být nejpopulárnějším místem ve městě. Dana propagoval přínosy čtení a byl přesvědčen o tom, že hodnota knih a muzejních předmětů spočívá v jejich využití, reálném užívání.

Pro evropské muzejníky oddané chránící poklady evropského kulturního dědictví zní provokativně Danův výrok, v němž vyjadřuje přesvědčení, že obchodní dům, snadno dostupný a otevřený 24 hodin denně „se dobrému muzeu umění přibližuje mnohem více než jakékoliv muzeum, které jsme dosud vytvořili.“ (Dana In: Hadley, 1943, s. 68) Dana nesouhlasil s klasickým způsobem vystavování muzejních předmětů - odmítal expozice, v nichž si návštěvníci mohou exponáty jen prohlížet. Naopak si přál, aby expozice návštěvníky přiměla, ba „donutila“ k přemýšlení.

Z tohoto krátkého výčtu je vidět, že mnohé průkopnické vize, které dnes „objevujeme“ a pozvolna realizujeme, byly vysloveny již v první polovině století. Jde vesměs o trendy, které představují vhodnou a často jedinou možnost, jak vyvést muzeum z krize a jak obhájit jeho společenskou potřebnost. Jde o nové zaměření muzea a důraz na jiné oblasti jeho činnosti než doposud: v popředí by nadále nemělo stát pouze získávání a konzervace předmětů, nýbrž také jejich zprostředkování veřejnosti. Moderní muzeum a jeho expozice by měly více zohlednit zájmy a potřeby návštěvníků, měly by souviset se životem a aktuálními problémy společnosti. Účelem výstav by již neměla být adorace vědecké systematičnosti, nýbrž zážitek, potěcha, poučení a kultivace návštěvníka.

3. Nové typy muzejních institucí

Ve 20. století přestává být kladen důraz na dosavadní funkce muzea, které mohou plnit také jiné instituce. Muzeum přestává být chápáno jako shromaždiště pramenné platformy vědeckých oborů a jako vědecký a výzkumný ústav. Více se zaměřuje na řešení nelehkého úkolu výstižné a společností skutečně přínosné reprezentace zvolených jevů, srozumitelné pro nejrozličnější typy návštěvníků a spojené s nabídkou prožitku, vzdělávání a kultivace komunity. V souvislosti s vyslovením některých převratných myšlenek (např. myšlenkou mobilního muzea, expozic v ulicích města, muzea coby „schránky pro učební materiál“ apod.) je navíc nuceno hledat svou identitu a poslání. Některé z vizí 20. století totiž zpochybňují samotný tradiční základ muzea, jímž jsou sbírky autentických předmětů.

20. století přineslo i další pozitivní prvky ve vývoji muzejní kultury: kromě již zmíněných myšlenkových impulsů (ať již je přijímáme, nebo odmítáme, diskuse vždy přináší pozitivní efekt) vzniká například zajímavá muzejní architektura, která umožňuje dosud nevídané výstavní možnosti a rozšiřuje dosavadní funkce muzea. Propojení expozic s dalšími prostory vytváří z muzea pestré společenské centrum, místo pro setkávání a komunikaci návštěvníků. Pokračuje diferenciací muzeí a vznikají nové druhy těchto institucí.

Ve Francii ve 40. a 50. letech vznikl v reakci na aktuální problémy vyspělé průmyslové civilizace zcela nový druh muzea. Šlo konkrétně o *Musée de Bretagne v Rennes*, které se stalo zřejmě prvním muzeem, tematizujícím vztah člověka k životnímu prostředí (Waidacher, 1999). Vznikají tak tzv. ekologická muzea, která staví do středu své pozornosti vliv člověka a jeho činnosti na konkrétní životní prostředí. Tato muzea dokumentují a prezentují přírodu i společnost, které jsou těsně svázány v koherentní celek. Ekomuzea si všímají zvláště účinků „průmyslového rozvoje na hospodářské, sociální a kulturní poměry určitého území.“ (tamtéž, s. 79) Ekologická tematika nemusí být přitom vždy přímo spojená se vznikem speciálního muzea – díky své rostoucí aktualitě proniká i do expozic stávajících muzeí.

Globální ekologická krize a další problémy (společenské, ekonomické, kulturní) vyspělých západních společností dávají dokonce vzniknout novému paradigmatu muzejní práce – ekomuzeologii. (Dolák, 2004) Tvůrcem pojmu *ekomuzeum* a propagátorem tohoto nového typu muzejnictví, od základu odlišného od toho tradičního, je Hugues de Varine (* 1935). Tento francouzský archeolog, historik a muzeolog v letech 1967-1974 vedl *Mezinárodní radu muzeí* a dosud působí jako vyhledávaný konzultant a tvůrce projektů pro místní komunity.

Na tzv. ekomuzeích je zajímavé, že se snaží různými, často netradičními a pro muzeologii více či méně přijatelnými prostředky dokumentovat přírodu a společenské jevy na určitém jasně daném teritoriu, a to za přímé účasti komunity. Hugues de Varine (1993) vysvětluje, že ekomuzeum je komunitním muzeem, které vzniká zdola, v přímé reakci na potřeby a přání lidí, kteří žijí a pracují v dané oblasti. Členové komunity se aktivně zapojují do tvorby muzea a jeho sbírek, jejich entuziasmem je muzeum vyživováno, bez něj naopak zaslouženě zaniká.

Ekomuzeum je otevřené a funguje na základě kooperace mnoha zapojených partnerů, jímž jde o zájmy komunity. De Varine (1993) přímo říká: komunita sama je pro muzeum pokladnicí a zdrojem a z toho důvodu „každá domácnost a každá záležitost jsou s muzeem permanentně propojeny. Komunita je muzeem.“ (tamtéž) Součástí muzea může být každá movitá

či nemovitá věc v dané oblasti, jde o jakési „kulturní vlastnické právo, který má souvislost i s právem vlastnickým.“ (tamtéž) Komunitní muzeum se zajímá o „každou budovu, každého člověka, každou krávu, každý závod a každý strom, které se nacházejí uvnitř hranic muzea,“ (de Varine, 1993) a všechno jmenované je třeba považovat za součást muzejních sbírek a objekt zájmu.

Z výše uvedených výroků je patrné, že ekomuzea se nejvíce zajímají o konkrétní přírodní a kulturní situaci, kterou žijí členové komunity. To znamená, že povaha a hodnota muzejních předmětů může být zcela odlišná od těch, na něž se soustředil zájem muzejníků během historie (předměty raritní, cenné, jedinečné, s vědeckou, uměleckou, historickou aj. hodnotou). V ekomuzeu se často vystavuje jen to, co lidé seberou mezi sebou a co do muzea přinesou.

Nepřekvapí nás, že toto pojetí muzeí a muzejní práce se v mnoha rysech dostává do přímého rozporu s dosavadní tradicí. De Varine (1993) sice uznává, že aby bylo možné nějakou instituci komunitního typu považovat za muzeum, měla by mít exponáty a sbírky. Za tímto účelem tvůrci zjišťují, jaké předměty lidé ve svých domovech a zaměstnáních mají a následně vytvářejí databázi, z níž lze v případě potřeby čerpat a vybírat předměty do expozice. Podle de Varinea však není třeba tyto předměty do muzea přesunovat; důvěřuje členům komunity, že předměty uchovají a muzeu v případě potřeby poskytnou.

Na okraj tohoto tématu lze konstatovat, že idea ekomuzejnictví reaguje na vícekrát zmiňované slabiny tradičního evropského muzejnictví. Patří mezi ně bariéra mezi muzeem a lidmi, akcent na získávání nových sbírkových předmětů, jejich ochranu, výzkum, interpretaci a vědecké publikování - bez ohledu na to, že je taková činnost odříznuta od problémů a života většiny lidí žijících v dané oblasti. Mnoho tradičních muzeí podle De Varinea (1993) pouze předstírá, že slouží lidem, a taková muzea podle něj patří minulosti. Čas muzeí zaměřených na předmět, a nikoliv na potřeby lidí, končí a nastává čas nového pojetí, v němž muzeum patří komunitě a v základech muzea stojí aktivita lidí. Filozofie a praxe ekomuzejnictví je založena právě na vztahu místních lidí ke svému kulturnímu dědictví a usiluje o mobilizaci komunity s cílem kulturní svépomoci.¹¹⁰

Příkladem ekomuzea inspirovaného filozofií ekomuzea je montrealské *Écomusée du fier monde*, tedy muzeum „pracujících tříd a zaměstnanců v průmyslu,“ a zároveň komunitní centrum. Toto muzeum definuje své poslání takto:

- zdůraznit téma dělnické práce v Montrealu od doby industrializace;
- soustředit se na část Centre-Sud (střední a jižní) Montrealu jako na hlavní předmět studie v jeho historickém a současném kontextu;
- využít muzejních aktivit jako formy vzdělávání a zplnomocnění veřejnosti;
- ve spolupráci s různými partnery přispět k místnímu rozvoji této části Montrealu.

Je zřejmé, že filozofie ekomuzejnictví staví na hodnotách, jako je význam muzea pro komunitu; respekt ke členům komunity, jejich práci a působení; snaha řešit problémy komunity a zkvalitňovat její fungování a zlepšovat kvalitu života lidí. S touto snahou souvisejí i vzdělávací aktivity ekomuzeí, jež jsou integrální součástí jejich činnosti.

Komunitní centra spojená s muzei vznikají po roce 1989 i u nás. Jako příklad lze uvést *Muzeum obce Žarošice a komunitní centrum*. Expozice tohoto malého muzea je rozdělena do šesti celků, v nichž se prezentuje selský malovaný nábytek z poloviny 19. století, zaniklá vesnická řemesla, tradiční zemědělství a vinohradnictví a konečně náboženská tradice související s místním poutním kostelem a mariánským kultem. Muzeum, které vzniklo již v roce 1960, dostalo nový náboj po své rekonstrukci v roce 2005. Tehdy bylo ve dvorním traktu vesnického stavení postaveno komunitní centrum, kde dnes probíhá řada akcí, do nichž se zapojují místní občané. Konají se zde besedy, tvůrčí dílny zaměřené na rukodělné, výtvarné nebo řemeslné činnosti, uskutečnila se zde tradiční zabíjačka. Činnost komunitního centra zde vyrůstá z mimořádně živé folklórní tradice, kterou místní lidé skutečně žijí.



Obr. 1: Pohled do dvora Muzea obce Žarošice a komunitního centra, foto Petra Šobánková

¹¹⁰ Kvůli omezenému prostoru již jen pod čarou dodejme, že obdobné myšlenky zaznívaly i na jiných místech světa a jako příznačný příklad lze uvést známé zasedání komise *La Table ronde de Santiago du Chili* z roku 1972.

Filozofie ekomuzeí je blízká dalšímu specifickému typu muzea, které vzniklo v USA. Je jím tzv. muzeum sousedství, resp. muzeum městské čtvrti, které převážně souvisí s emancipací etnických menšin v USA. Tento typ muzea soustředí svou činnost – zcela v duchu americké tradice – především směrem k návštěvníkům, tady představovaným konkrétní místní komunitou, kterou muzeum vzdělává a kulturně oživuje. Svými aktivitami se snaží přispívat k řešení problémů menšin a obyvatele dané čtvrti programově zapojuje do své správy a plánování své činnosti. (Waidacher, 1999)

S 20. stoletím je spojená i tzv. outreach idea (idea přesahu), která ukazuje možnosti, jak se muzeum může přiblížit i těm, kteří si k němu dosud nenašli cestu (tamtéž). K získání a oslovení nových návštěvníků a k celkové popularizaci muzea přispívají nejrůznější aktivity: kromě hlubší spolupráce se školou (se snahou vychovat nové návštěvníky z řad nastupující generace) a dalšími organizacemi to mohou být speciální akce, jako např. zapojení muzejních autobusů nebo pořádání mobilních výstav, které již známe i u nás.

Mobilní muzea představují zajímavou možnost, jak oslovit více lidí relativně prostým způsobem – přesto však v našem prostředí nejsou (až na ojedinělé projekty) využívána. Například v USA existuje několik desítek úspěšných mobilních muzeí, která vznikla z přebudovaných přívěsů, autobusů či kamionů a která tematicky zahrnují nejrozličnější oblasti od přírodních věd, společenských věd, problematiku menšin až k umění. Úspěšným je např. mobilní muzeum *Amerického muzea přírodní historie* (*American Museum of Natural History* v New Yorku), které připravilo speciální autobus zaměřený na prezentování přírodních věd. Tento projekt byl reakcí na fakt, že mimo centrum města existuje řada izolovaných oblastí, jejichž obyvatelé muzea nenavštěvují. Naplánovat muzejní návštěvu je pro tyto obyvatele náročné jak kvůli vzdálenosti a časové náročnosti, tak i kvůli dopravním problémům, které provázejí život v této rušné metropoli.

Zajímavým projektem mobilního muzea příznačným pro americké prostředí je i *Black History 101 Mobile Museum* (<http://www.blackhistory101mobilemuseum.com/>). Cílem projektu bylo seznámit návštěvníky s kulturou Afroameričanů a prezentovat jejich kulturní specifika a úspěchy osobností, jimiž obohacují společnost. Časově pokrývala expozice období otroctví až po současnost (prezentoval se zde např. i současný hudební styl hip hop). Mobilita v tomto případě znamenala, že „muzeum“ putovalo z místa na místo a z muzeologického hlediska poměrně primitivními prostředky prezentovalo dané téma. Přestože se skromná expozice tohoto mobilního muzea nemůže rovnat profesionálním expozicím velkých kamenných muzeí, díky entuziasmu svých tvůrců zasáhla svým sdělením širokou skupinu návštěvníků.

Tvůrci podobných expozic jsou přesvědčeni, že neexistuje lepší způsob, jak uskutečnit své poslání, než doslova přijet přímo ke svým návštěvníkům. Podobně jako u ekomuzeí nejde o to vyrovnat se kvalitou expozic kamenným muzeím, jako spíše o to reagovat na současné problémy lidí, vycházet z jejich potřeb a intervenovat do společnosti. Podobná muzea se zřejmě nevyhnou kritice ze strany zastánců vysoké kvality muzejní prezentace a odborné činnosti muzea. Např. nestor naší muzeologie Z. Z. Stránský (2008, s. 77) v jiné souvislosti podotkl, že dnes si muzeum může otevřít kdokoli, aniž by ho ovšem koncipoval jako vědecky fundovanou kulturotvornou instituci. Akcentování „náznorné výchovné“ a „zábavné“ funkce a opomíjení odborné kvality vede podle tohoto autora k vulgarizaci muzejní práce, či přímo k degradaci muzejního fenoménu.

My se domníváme, že výše prezentované příklady nových netradičních podob muzejní kultury přinášejí užitečnou jinakost, která může stávající, často zakonzervované a lidem vzdálené instituce inspirovat a posunout. Přináší-li muzejní expozice – byť vytvořená laiky a obsahující řadu nedostatků – komunitě návštěvníků užitek, jde o záslužnou aktivitu, která „vysokou“ muzejní kulturu nemůže ohrozit. Naopak připomeňme De Varineův (1993) odhalující výrok, že mnohá kamenná muzea službu společnosti pouze předstírají a ve skutečnosti je lidé nepotřebují. Lze jen souhlasit, že taková muzea patří minulosti. Hledání nových forem a způsobů je nezbytné a přestože toto hledání s sebou může nést omyly a vybočení ze zavedených zvyklostí, nic hodnotného bez tohoto úsilí nemůže vzniknout.

Jedním ze zajímavých plodů 20. století je *science centrum*, objevující se po roce 2000 i v ČR. K prvenství mezi světovými science centry se sice hrdě hlásí centrum *Urania Berlin* (založeno bylo již v roce 1888), avšak skutečný rozmach zažil tento typ instituce v 60. a 70. letech 20. století, kdy vznikla velká centra na americkém kontinentě: v San Franciscu (*Exploratorium*) nebo kanadském Ontariu (*Ontario Science Centre* v Torontu).¹¹¹



Obr. 2: Sekce stránek *Exploratoria* určená dětem a jejich zábavnému učení; na snímku ukázka z projektu zaměřeného na pitvu kravského oka (Explore, 2014)

¹¹¹ Edutainmentová webová stránka <http://www.strangematterexhibit.com/jump.html>

Více než muzeem je *science center* střediskem zábavného a neformálního vzdělávání. Obecně je jeho hlavním posláním popularizace přírodních věd, techniky či její historie. Science centrum se často zaměřuje i na prezentaci a objasňování přírodních zákonů, matematických zákonitostí a principů či různých fyzikálních či chemických jevů. Dá se říci, že jde o instituci stojící na pomezí vzdělávacího zařízení a muzejní instituce. Některá science centra neprezentují sbírky muzejní povahy, pouze didaktické exponáty či modely a náležejí tak již za hranici muzejnictví.

Podstatné je, že vědecké centrum není tradiční vzdělávací institucí podobnou škole. Více než s klasickými edukačními metodami se zde setkáváme s tzv. edutainmentovými aktivitami, které se nabízejí návštěvníkům všech věkových kategorií. Expozice science center jsou skutečně interaktivní a převaha exponátů je navržena tak, aby s nimi bylo možné manipulovat a aby hravou, zajímavou formou demonstrovala určitý jev. Návštěvníci se zde učí hrou a vlastní samostatnou činností, anebo se účastní programů vedených edukátory. Zajímavým současným jevem jsou vzdělávací a zároveň zábavné aktivity, které podobná muzea připravují pro své on-line návštěvníky (podrobněji Šobánková, 2012a). U nás se stal prvním science centrem liberecký *iQpark*, zpřístupněný v roce 2007. O rok později započalo své působení plzeňské science centrum *Techmania*.

Pro nedostatek prostoru zde krátce zmíníme pouze o druhém ze jmenovaných center. *Science center Techmania* se svým konceptem i expozicemi zaměřuje na technické a přírodovědné obory. V roce 2013 nabízelo čtyři velké expozice: *Edutorium* (téma základních fyzikálních jevů, na šedesát interaktivních exponátů), *Přiď na to* (interaktivní kolekce hlavolamů a vědeckých hraček), *Top Secret* (expozice tematizující kriminalistiku) a expozici *Škoda*, zachycující historii Škodových závodů a prezentující řadu technických unikátů (historický trolejbus *Škoda 3Tr3* nebo elektrická lokomotiva *Škoda 2Elo*). V období let 2012 až 2014 prochází centrum procesem zásadního rozšíření a tvůrci budují moderní 3D planetárium s expozicí *Vesmír*. Bohaté a dosud nevyužité prostory budovy se rekonstruují a brzy dojde k trojnásobnému zvětšení již nyní velkých výstavních ploch. Pracovníci centra v současné době navrhují a konstruují 8 zcela nových interaktivních expozic. (Lobotka, Moravec, 2013)

4. Inovativní prvky muzejních expozic

Celkový obrat muzeí směrem k návštěvníkovi je paradigmatickou změnou, která s sebou nese řadu dalších doprovodných jevů. Chceme-li vyjít vstříc potřebám návštěvníků, zvažujeme nejen téma a obsah expozice, ale rovněž její vnější podobu, uspořádání, způsob prezentace předmětů, doprovodné výstavní prvky atd. Z tohoto bodu se odvíjejí ale mnohé další - diferenciace skupin návštěvníků a související rozrůznění nabídky pro odlišné návštěvnické skupiny. Soustředěná pozornost se věnuje dítěti jako návštěvníku se specifickými potřebami (s emancipací této skupiny návštěvníků souvisí vznik specializovaných muzeí, kterými jsou dětská muzea), expozice se uzpůsobují také návštěvníkům handicapovaným, případně se pro ně vytvářejí speciální expozice (zejména pro zrakově postižené návštěvníky).



Obr. 3: Návštěvník v expozici plzeňské Techmanie, foto Petra Šobánková

Snaha vytvořit expozici, v níž by se návštěvník cítil dobře a do níž by byl více vtažen, vyústila v hojně uplatňování principu interaktivity, o němž byla již řeč v pasáži o science centrech. Interaktivita znamená, že návštěvník může do expozice skutečně „vstoupit“, manipulovat s předměty či didaktickými prvky v expozici, přímo komunikovat s expozičními prvky např. v podobě informačních a herních kiosků, vybírat si jejich obsah nebo volit činnosti, jimiž se bude v expozici zabývat. Interaktivní prvky expozice umožňují vzájemnou komunikaci mezi jejich obsahem a návštěvníkem a díky nim se zásadně proměňuje podoba a kvalita návštěvy v muzeu. Namísto pouhé zrakové recepce jde o tvůrčí, experimentální nebo pracovní činnosti návštěvníků, manipulaci s předměty, volbu a aktivování prvků expozice, a tím také přizpůsobení podoby návštěvy vlastním zájmům návštěvníka.

Jako příklad expozice, v níž jsou značnou měrou interaktivní prvky uplatněny (aniž by se expozice dostala za hranici pojmu muzeum) uveďme *Dopravní muzeum v Drážďanech (Verkehrsmuseum Dresden)*. V klasické historické budově muzea byly kdysi stáje a kočárovny, dnes je tu umístěna sbírka kočárů, starých lokomotiv, motocyklů, aut, jízdních kol a dalších dopravních prostředků. Expozice tohoto muzea obsahuje řadu interaktivních a herních prvků: kromě otáčecích tabulí s informacemi a obrázky také např. exponáty, na nichž si lze vyzkoušet, jakou hmotnost tahali pivovarští koně, model spřezení, do kterého lze zasednout a vyzkoušet si držení opratí, stanoviště s pracovními pomůckami sedláře apod. Samostatný prostor mají v muzeu dětská herna s interaktivními prvky, hračkami, pomůckami pro výtvarné činnosti a sedacími prvky pro relax dětí a konečně sál s velkou dopravní dráhou (resp. dopravním hřištěm) a malými vozítky vhodnými pro předškolní děti.



Obr. 4: Dopravní muzeum v Drážďanech, pohled do sálu s dopravní dráhou pro děti, foto Petra Šobáňová

Z našeho prostředí lze zmínit příklad Vlastivědného muzea v Olomouci a jeho expozice *Příroda Olomouckého kraje*. Návštěvníci se zde mohou seznámit s přírodními poměry regionu (geologickými poměry a krajinnými prvky přírody Olomouckého kraje). Kromě působivých a současným vyjadřovacím prostředkům odpovídajících dioramat jsou v expozici hojnou měrou využity interaktivní prvky, které umožňují zkoumat téma nejen zrakem. Tvůrci expozice připravili k využití vysouvací zásuvky (s exotickými plody, rostlinnými semeny, odlitky pobytových stop živočichů, ulity plžů, kožešin), voňavé pytlíčky s bylinkami nebo zvukové stopy, které návštěvníci mohou spouštět tlačítky (zvuky různých druhů ptáků a savců). Přímou v expozici je možnost nahlédnout do živého včelího úlu a najdeme zde rovněž řadu audiovizuálních efektů sloužících buď k aktivování návštěvníka a jeho informování, anebo k jeho relaxaci. Díky dataprojektorům je zde možnost chytat ryby ve virtuálním muzejním rybníku, lehnout si do trávy a pozorovat ptáky, navštívit pravěkou jeskyni a pozorovat neandrtálce při jeho rituálech. Vybrané exponáty jsou opatřeny popiskami v Braillově písmu. Pro doplnění informací jsou v expozici umístěny čtyři dotykové obrazovky s databází jednotlivých rostlin a živočichů v daném biotopu, geologických nalezišť regionu a dalších oblastí. (Kyselá et al., 2014)



Obr. 5: Interaktivní prvky v expozici *Příroda Olomouckého kraje* Vlastivědného muzea v Olomouci, foto archiv VMO

Jak je zřejmé i z výše zmíněného příkladu, uplatnění interaktivity tvůrcům expozic usnadňují nová média. Díky nim se prosazují nové způsoby komunikace s návštěvníky a inovativní podoby expozic. Mnohé příklady jsme zmínili v předchozím textu. Přidejme k nim alespoň jeden další z našeho prostředí. Jde o netradiční expozici *Bitva tří císařů Slavkov / Austerlitz 1805*, tematizující vojenské tažení z roku 1805, které vyvrcholilo známou bitvou u Slavkova. Tvůrci expozice se snažili připravit návštěvníkům silný zážitek, a proto zde využili řadu u nás dosud nezvyklých prvků: audiovizuální projekci, počítačovou animaci, využití osvětlovacího systému a zvuku k dramatizaci prezentovaných historických dějů. Kromě exponátů jsou v prostoru expozice umístěny monitory a dotyková obrazovka umožňující prohlídku a čtení řady souvisejících materiálů: textů, ilustrací, animací a filmových scén.

Soudobé informační a komunikační technologie využívají současná muzea v bohaté míře, a to ke správě a evidenci sbírek, k jejich dokumentaci i prezentaci. Ke standardu dnes patří kvalitní webové stránky muzea, výjimkou nejsou ani možnosti vstupu návštěvníků do on-line katalogů či virtuální prohlídky muzeí.

Očekáváme, že v budoucnu budou všechna muzea nabízet nejen jednoduchý přístup k digitalizovaným sbírkám, ale i další služby: virtuální výstavy pro různé skupiny návštěvníků, výběr důležitých „exponátů“, opatřených třeba podrobnějšími doprovodnými texty, interpretační či přímo výukové prezentace a komplexní edutainmentové projekty, s nimiž se lze setkat již dnes (např. speciální sekce webových stránek zmíněného *Exploratoria*, viz <http://www.exploratorium.edu/explore>). „Digitální revoluce“ nepřinesla muzeím pouze nahrazení papírových kartoték a přírůstkových knih výpočetní technikou - v souvislosti s novými technologiemi se především otevírají nové možnosti při samotné tvorbě výstav a prezentaci sbírek. Své bohaté využití v expozici již nyní nacházejí počítačové stanice s dotekovými displeji, videoprojekce, pohyblivé modely aj. Návštěvníci, zvláště cizinci, s oblibou využívají audioguidy. (Šobáňová, 2012b)

Je zřejmé, že moderní reprodukční technika umožňuje budovat atraktivní expozice zcela jinak než doposud: extrémem mohou být expozice postavené pouze nebo především na kvalitních reprodukcích muzeálií - dnes snadno dostupných. Takový přístup, jakkoliv může být problematický svým potlačováním autentických muzeálií, muzeu umožňuje expandovat do veřejného prostoru a oslovit opravdu široké spektrum návštěvníků.

Závěrem

Současné muzeum dnes plní jiné funkce než v minulosti: není již primárně shromaždištěm vědeckého materiálu, ale spíše „nositel“ sociální informace, součástí informační paměti, významným prvkem předávání tradice.“ (Zouhar, 2008, s. 9) Hledání způsobů účinné prezentace, která by odpovídala potřebám a nárokům dnešních lidí a hovořila „současným jazykem“, zřejmě zůstává největším úkolem současných muzeí. Ta musejí reflektovat nejen společenské změny, ale také své postavení mezi konkurenčními možnostmi trávení volného času.

Lidé dnes muzea vyhledávají jako přitažlivou a kvalitní možnost využití svého času. Není pochyb, že návštěva muzea je kromě zábavy vždy spojena se získáním nových informací a poučením. Edukační funkce k muzeu patří od samého vzniku této instituce a dnes získává další rozměr a roste její význam. Muzejní expozice, z níž muzejní edukace čerpá svůj obsah, se stává důležitým elementem. Vzdělávání návštěvníků může podporovat, anebo v ní učení probíhá jaksi „navzdory“, bez využití možností, které se dnes nabízejí. Obrat k návštěvníkovi a jeho potřebám mnohde dosud není dokonán a lze si jen přát, aby dále vznikaly nové typy muzeí a aby se větší měrou uplatňovaly jak interaktivita, tak i využití nových médií v expozicích. Orientace na návštěvníka, jeho potřeby a přání ústí ve vytváření výstav nejen interaktivních, ale i maximálně otevřených a pro vzdělávání a zábavu návštěvníků všestranně využitelných. Přejme si, aby se (slovy J. C. Dany) staly muzejní instituce skutečně živým organismem a aby vstupovaly do života svých návštěvníků stále více.

Literatura:

de VARINE, H. 1993. Tomorrow's Community Museums. *European Museum Forum* [online]. [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: <http://www.assembly.coe.int/Museum/ForumEuroMusee/Conferences/tomorrow.htm>

DOLÁK, J. 2004. Nová muzeologie a ekomuzeologie. *Věstník AMG*, č. 1, s. 11-16. ISSN 1213-2152.

HADLEY, Ch. 1943. *John Cotton Dana: A Sketch*. Chicago: American Library Association. 103 s. ISBN neuvedeno.

KYSELÁ, M. et al. 2014. *Vlastivědné muzeum v Olomouci a jeho expozice*. Nepublikovaný dokument.

LOBOTKA, D. a T. MORAVEC. 2013. *Techmania Science Center o.p.s.* Nepublikovaný dokument.

STRÁNSKÝ, Z. Z. 2008. Muzealizace z hlediska noetiky a ontologie. In: *Muzealizace v soudobé společnosti a poslání muzeologie: Sborník příspěvků ze symposia s mezinárodní účastí pořádaného při příležitosti životního jubilea tvůrce brněnské muzeologické školy Zbyňka Z. Stránského, Brno – Technické muzeum v Brně, 8.-10. listopadu 2006*. Brno: Asociace muzeí a galerií České republiky, s. 76-85. ISBN 978-80-86611-28-0.

ŠOBÁŇOVÁ, P. 2012a. Edutainment na webových stránkách muzeí. In: Myslivečková, H., Jurečková, V. *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií II*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 99-108. ISBN 978-80-244-3222-9.

ŠOBÁŇOVÁ, P. 2012b. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 396 s. ISBN 978-80-244-3034-8.

TIETZE, H. 1923. *Die Zukunft Der Wiener Museen*. Wien: archivní dokument.

WAIDACHER, F. 1999. *Príručka všeobecnej muzeológie*. Bratislava: Slovenské národné múzeum - Národné múzejné centrum, Vydavateľstvo SNM, 477 s. ISBN 80-8060-015-5.

ZOUHAR, J. 2008. Idea muzea. In: *Muzealizace v soudobé společnosti a poslání muzeologie: Sborník příspěvků ze symposia s mezinárodní účastí pořádaného při příležitosti životního jubilea tvůrce brněnské muzeologické školy Zbyňka Z. Stránského, Brno – Technické muzeum v Brně, 8.-10. listopadu 2006*. Brno: Asociace muzeí a galerií České republiky, s. 9-10. ISBN 978-80-86611-28-0.

Webové stránky:

Écomusée du fier monde [online]. ©2012-2013 [cit. 2013-11-29]. Dostupné z: <http://ecomusee.qc.ca/>

Muzeum obce Žarošice a komunitní centrum [online]. 2014 [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: <http://www.zarosice.cz/?cont=91&lang=cz>

American Museum of Natural History [online]. 2014 [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: <http://www.amnh.org/>

Black History 101 Mobile Museum [online]. 2014 [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: <http://www.blackhistory101mobilemuseum.com/>

Urania [online]. ©2014 [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: <http://www.uraniamuseum.de/>

Exploratorium [online]. ©2014 [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: <http://www.exploratorium.edu/>

Explore. ©2014. *Exploratorium* [online]. [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: <http://www.exploratorium.edu/explore>

Ontario Science Centre [online]. ©2014 [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: <http://www.ontariosciencescentre.ca/>

Techmania science center [online]. ©2008 [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: <http://www.techmania.cz/>

iQpark science center [online]. ©2007 [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: <http://www.iqpark.cz/cs/>

Verkehrsmuseum Dresden [online]. ©2012 [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: <http://www.verkehrsmuseum-dresden.de/>

Památník Mohyla míru. 2013. *Muzeum Brněnska* [online] [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: <http://mohylamiru.muzeumbrnenska.cz/>

Vlastivědné muzeum v Olomouci [online]. 2014 [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: <http://www.vmo.cz/>

Kontaktní údaje:

Mgr. Petra Šobánková, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Univerzitní 3–5, 771 47 Olomouc

e-mail: petra.sobanova@upol.cz

ŠANCA NA ZMENU?

EL SISTEMA, HUDOBNÉ VZDELÁVANIE VO VENEZUELE

AN OPPORTUNITY FOR CHANGE? EL SISTEMA, MUSICAL EDUCATION IN VENEZUELA

ANDREJ ŠUBA

Abstrakt: Od polovice 70. rokov 20. storočia sa v rámci venezuelského edukačného projektu El Sistema, ktorého vznik inicioval José Antonio Abreu, dostalo ku klasickej hudbe niekoľko generácií detí z najchudobnejších vrstiev obyvateľstva. Výsledkom kontinuity a štátnej podpory „systému“ sú nielen desiatky symfonických orchestrov, vrátane telies a umelcov s globálnym vplyvom, ale tiež zmeny v oblasti kriminality a gramotnosti. Príspevok analyzuje charakteristické črty projektu a všima si aj jeho implementáciu v iných krajinách sveta.

Abstract: Since the mid-1970s several generations of children from the poorest layers of the population have been introduced to music under the auspices of the Venezuelan educational project El Sistema, initiated by José Antonio Abreu. The state-supported continuity of the “system” has borne fruit not only in dozens of symphony orchestras, including some ensembles and artists who have gained global influence, but also in the areas of criminality and literacy. The paper analyses the characteristic features of the project and also considers its implementation in musical education in other countries of the world.

Kľúčové slová: El Sistema, hudobné vzdelávanie, klasická hudba, Venezuela

Key words: El Sistema, musical education, classical music, Venezuela

„Či nie preto je hudobná výchova najúčinnnejšia, že pri nej rytmus a harmónia najviac vnikajú do duše a najsilnejšie sa jej zmocňujú, lebo prinášajú so sebou ladnosť a robia človeka ladvým, ak je správne vychovaný, ak však nie, naopak? A či nie aj preto, že komu sa dostalo správnej hudobnej výchovy, najskôr zbadá nedostatky a chyby na umeleckých dielach alebo na dielach prírody a spravodlivo sa nad nimi pohoršuje, kým krásne veci chváli, s radosťou ich prijíma do duše, živí sa nimi, stávajú sa krásnym a dobrým...“

Platón (Štát)

Francúzsky filozof a sociológ Edgar Morin vo svojej brilantnej eseji *Seven Complex Lessons in Education for the Future* píše, že človek dospieva k sebaidentifikácii a sebanaplneniu ako ľudská bytosť výlučne prostredníctvom kultúry (Morin, 1999, s. 24). Bez kultúry, ktorej neoddeliteľnú súčasť tvorí okrem poznania, viery, morálky či práva aj umenie „stimulujúce fungovanie komplexnej (sic.) psychickej regulácie“ (Berger, 1997, s. 139), by neexistovalo vedomie ani myslenie. Existencia umenia (vrátane tzv. klasickej hudby) – jeho podpora a rozvíjanie (o. i. aj prostredníctvom vzdelávania) – plní teda dôležitú akulturačnú funkciu pre jednotlivca i spoločnosť v širšom slova zmysle. Tento zjavný „truizmus“ uvádzame na úvod len preto, lebo význam a (dnes v podstate už takmer mýtický) etický/katarzný rozmer hudby v súčasnej „hypermodernej spoločnosti“, ktorá je primárne zameraná na prítomnosť, módu, pôžitok, spotrebu a výkon, sa (občas aj v prostredí pedagógov či umelcov profesionálov) často redukuje na zábavu, prípadne má nostalgické „muzeálne“ zafarbenie a elitársky charakter. „Čím častejšie staviame do popredia kultúrnu pamäť a odvolávame sa na ňu, tým menej štrukturujúci vplyv má na jednotlivé zložky všedného života. Tu má svoje korene charakteristický rys hypermodernej spoločnosti, teda skutočnosť, že velebíme to, čo už nechceme nasledovať ako vzor,“ dopĺňa dnešný obraz západnej civilizácie Lipovetsky vo svojej úvahe o kultúrnej pamäti (Lipovetsky, 2013, s. 106). Ide o situáciu, ktorú je o niečo ľahšie popísať než zmeniť. Príbeh z Venezuely však (v duchu známeho výroku Igora Stravinského o tom, že povinnosťou intelektuála nie je len uvažovať, ale tiež konať) dokazuje, že tzv. klasická hudba dokáže byť stále niečím viac než len (viac či menej) ušľachtilou zábavou, aura elitárstva, ktorá sa nad ňou vznáša môže byť do značnej miery klamlivá a jej aktívne pestovanie (čo napokon dokázali i viaceré hudobnopsychologické výskumy) vedie k pozitívnym zmenám vo viacerých oblastiach spoločenského života. Všetky tieto tézy dokumentuje na Slovensku menej známy, no celosvetovo presadzujúci sa projekt El Sistema (oficiálny názov programu je Národný systém mládežníckych a detských orchestrov Venezuely), ktorý je právom nazývaný aj „venezuelským hudobným zázrakom“.

Osobnosť lídra a zodpovednosť štátu

El Sistema je štátom podporovaný program hudobného vzdelávania vo Venezuele, ktorého vznik inicioval ekonóm, klavirista a dirigent José Antonio Abreu (1939). Svoj prvý orchester založil v Caracase v polovici 70. rokov 20. storočia s ambíciou vytvoriť teleso zložené výlučne z Venezuelčanov. Venezuelská scéna klasickej hudby vyrástla a dovtedy fungovala prevažne na báze kultúrneho importu, ktorý do krajiny so sebou priniesli nemeckí, talianski a španielski imigranti a dominovali jej najmä Európania. Abreu prišiel do Caracasu v období intenzívneho ekonomického rastu súvisiaceho s rozvojom ropného priemyslu, domácim hudobníkom však doba príliš naklonená nebola. Vďaka kombinácii vizionárstva, pragmatizmu, osobného zaangažovania a systematickosti sa mu podarilo tento stav zmeniť a po prvých verejne prezentovaných úspechoch programu, ktorý sa čoskoro ťažiskovo zameriaval na vzdelávanie mladých hudobníkov a následne na deti (mladých ľudí) zo znevýhodneného sociálneho prostredia, prebral nad El Sistema od roku 1979 patronát štát.

Štátna nadácia, spravujúca El Sistema a poskytujúca projektu administratívne zázemie, bola dlhú dobu známa pod skratkou FESNOJIV (*Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela*), dnes nesie názov po bojovníkovi za oslobodenie Latinskej Ameriky *Fundación Musical Simon Bolívar*. V súčasnosti existuje vďaka programu El Sistema vo Venezuele okrem 30 profesionálnych orchestrov aj 285 orchestrov pre deti vo veku od 4 do 6 rokov, 220 detských orchestrov (pre deti a mládež od 7 do 16 rokov), 180 mládežníckych orchestrov (pre mladých ľudí vo veku od 16 do 22 rokov), niekoľko stovák zborov a 285 na hudbu zameraných vzdelávacích centier (tzv. núcleos), ktoré navštevuje 400 000 detí a mladých ľudí. O ich výchovu a vzdelanie sa stará 15 000 pedagógov. Kontinuitnú, systematickú a dlhodobú (viac

než tri dekády trvajúcu) podporu štátu, ktorý považuje program za svoju prioritu a robí ho v istom zmysle „viditeľným“, možno spolu s osobnosťou erudovaného, rešpektovaného a charizmatického lídra (J. A. Abreu) považovať za kľúčové faktory úspešnosti programu El Sistema, ktorým do roku 2013 prešli 3 milióny mladých ľudí (Caselli, 2013). Špecifickým geografickým a dobovým katalyzátorom presadenia sa tohto vzdelávacieho projektu bol pravdepodobne do istej miery aj nacionalizmus (patriotizmus), typický pre postkoloniálnu minulosť juhoamerických krajín.

Klasická hudba nástrojom pozitívnej spoločenskej zmeny

El Sistema sa od tradičných európskych modelov hudobného vzdelávania založených prevažne na exkluzivite tzv. vysokého umenia odlišuje v prvom rade cieľovou skupinou: 75 % účastníkov programu pochádza z najchudobnejších spoločenských vrstiev žijúcich na predmestiach venezuelských miest v tzv. barrios. „Prečo by malo byť hranie Mozarta a Beethovena výsadou jednej spoločenskej triedy? Svetové hudobné dedičstvo musí byť súčasťou spoločného kultúrneho dedičstva a každý má mať k nemu prístup prostredníctvom vzdelania,“ povedal Abreu pre *New York Times* (Lubow, 2007). Program, uchovávajúc si napriek štátnej podpore značnú nezávislosť od aktuálneho politického systému, preto kompetenčne spadá pod ministerstvá, ktoré majú na starosti sociálnu politiku, nie pod ministerstvo kultúry. Táto skutočnosť ho v krajine s nestabilným a v poslednej dobe prevažne ľavicovým režimom dokázala ochrániť od zásadnejších rozpočtových škrtov. Investície do El Sistema sú pritom značné: v roku 2010 bol celkový rozpočet projektu 120 miliónov dolárov (Tunstall, 2013, s. 36). Väčšina financií pochádza od štátu, časť však tvoria aj individuálne či firemné sponzorské príspevky. Projekt sa vďaka diplomacii Abreua tešil podpore všetkých po sebe nasledujúcich venezuelských vlád (v podstate bez ohľadu na ich politickú orientáciu), no kritici pomerov v krajine zvyknú pripomínať, že azda najvýraznejšie sa za El Sistema zasadzoval prezident Hugo Chávez (1954–2013). „Vláda nepovažuje podporu tohto projektu za výdavok, ale za jednu zo stratégií ako bojovať s chudobou,“ charakterizoval postoj štátu jeden z ministrov Chávezovej vlády a poprel, že by prezident využíval program na propagandu (Wakin, 2012).

Nebol to však len kontroverzný politik, ktorý rozpoznal význam programu a neváhal ho vďaka priamej kontrole využiť pri propagácii režimu. V júni roku 2007 získal program pôžičku vo výške 150 000 000 amerických dolárov na zriadenie siedmich nových regionálnych centier El Sistema po celej krajine. Inter-American Development Bank si pred touto investíciou nechala vypracovať štúdiu na vzorke viac než 2 000 000 mladých ľudí, ktorí získali vzdelanie prostredníctvom El Sistema. Výsledky hovorili jasnou rečou: v skúmanej skupine sa výrazne zlepšila gramotnosť, školská dochádzka a niekoľkonásobne sa znížila delikvencia (Lubow, 2007). Program je tak nielen ďalším dôkazom, že aktívne pestovanie hudby má pozitívny vplyv na školských prospech (Franěk, 2005, s. 156) a súčasne tiež spochybňuje tzv. faktor vplyvu lepšej rodiny. Aj na základe zistení výskumu Inter-American Development Bank sa vo Venezuele začalo s implementáciou princípov El Sistema do vyučovania na verejných školách a klasickú hudbu ako prostriedok resocializácie začalo od roku 2007 využívať venezuelské Ministerstvo spravodlivosti a vnútra v štátnych väzniciach (Tunstall, 2013, s. 85). Projekt sa naďalej zameriava na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia a do programu sa snaží zapojiť aj deti a mladých ľudí bez domova (Lubow, 2007).

Orchester ako model ideálneho spoločenstva

Napriek medzinárodným umeleckým úspechom spájaným najmä s menom mladej dirigentskej hviezdy Gustava Dudamel a Symfonickým orchestrom Simóna Bolívara (predtým Mládežníckym orchestrom Simóna Bolívara) je El Sistema v prvom rade fungujúcim sociálnym projektom, v ktorom sa deti učia správať ako členovia komunity. „Cieľom orchestra je vychovávať a rozvíjať ľudské bytosti, občanov,“ povedal o projekte José Antonio Abreu (Tunstall, 2013, s. 31), zdôrazňujúc princípy solidarity a spoločenskej disciplíny, ktoré si v orchestri možno osvojiť. V inom rozhovore túto myšlienku rozvinul: „Chudoba generuje anonymitu. Orchester znamená radosť, motiváciu, tímovú prácu, úspech. Hudba vytvára pocity šťastia a viery v komunitu.“ (Tunstall, 2013, s. 38) Tieto tvrdenia a súčasne celý projekt El Sistema korešponduje s výsledkami výskumu Zulaufa (2000), ktorý sa zaoberal mimohudobnými vplyvmi rozšírenej hudobnej výchovy. Jedným z najdôležitejších zistení bolo, že najväčší účinok hudobnej výchovy spočíva v oblasti správanie a spoločenských vzťahov. Deti chodili do školy radšej, mali väčšiu motiváciu učiť sa a dokázali lepšie relaxovať (Franěk, 2005, s. 163). Dôležitým prínosom projektu je aj to, že prenáša pozitívne emócie a hodnoty zo vzdelávacích centier do rodín hudobníkov, ktoré mladých ľudí podporujú a sú na ich úspechy hrdé. Tento jav korešponduje s výskumom Costa-Giomiovej (1999), ktorý cituje Franěk (2005, s. 165): deti, ktoré sa učili hrať na hudobnom nástroji začali postupne ovplyvňovať svoje rodiny, ktoré pravidelne navštevovali koncerty a nechali učiť hre na nástroji aj ďalšie deti.

Dôraz na orchestrálnu (resp. ansámblovú) prax je črtou, ktorá odlišuje venezuelský hudobný program od štandardných európskych modelov vzdelávania tradične orientovaných na samoštúdium a štúdium v kontakte s osobnosťou pedagóga a na výchovu sólistov. V rámci El Sistema predstavuje klasická hudba efektívny nástroj sociálnej inklúzie. Každý, kto má záujem, je prijatý. Preto sú v jednotlivých centrách k dispozícii viaceré telesá, ktoré poskytujú priestor pre realizáciu deťom s rozličnou mierou skúseností i talentu.

V tomto texte viackrát citovaná americká hudobná pedagogička Tricia Tunstallová v knihe *Changing Lives. Gustavo Dudamel, El Sistema and the Transformative Power of Music* opisuje centrum La Chorro v priestoroch bývalého ústavu pre mladistvých delikventov, zneužívané a opustené deti. V čase jej návštevy sa v ňom oboznamovalo s hudbou 1100 detí vo veku od 4 do 11 rokov, ktoré tam trávili tri alebo štyri hodiny denne štúdiom hudobnej teórie, hrou na nástroji, hrou v ansámblach a orchestroch, ktoré v tomto centre pôsobia až štyri. Centrum v prvých rokoch zápasilo s nedostatkom pedagógov, no miesta na osobnú žiadosť Abreua obsadili hudobníci z Mládežníckeho orchestra Simóna Bolívara. Jeden z vedúcich centra si na to spomína nasledovne: „Jedného dňa mi zavolał maestro Abreu: „Musíš prebrať vedenie v Los Chorroch, odkiaľ pochádzaš. Je to tvoja povinnosť. Bol som prekvapený a nevedel som ako by to bolo možné. Povedal som, že si nemyslím, že by som mohol pôsobiť ako umelecký vedúci. Ale áno, dokážeš to. Potrebujú ťa tam. A tak som dostal inštruktážne videá a začal som sa učiť dirigovať.“ (Tunstall, 2013, s. 31) Tento citát (jeden z mnohých, ktoré vo svojej knihe Tricia Tunstallová uvádza) je príkladom, že v rámci „Systému“ vyrastajú osobnosti, ktorých zaangažovanie na základe vlastných skúseností s programom ďaleko presahuje hranice profesionálne chápanej lojálnosti. Postupne sa tak formuje početná komunita, v ktorej ľudia zdieľajú spoločné hodnoty.

Neortodoxný systém a jeho konzekvencie

Deti majú v rámci programu El Sistema zabezpečenú dopravu (niekedy i stravu), dostávajú zdarma nástroje, priestory na cvičenie, pedagógov a samozrejme miesto v orchestri. Najmladšie používajú papierové, prípadne drevené kópie nástrojov, vďaka ktorým sa zoznamujú s obsadením i rozsađením symfonického orchestra i s jednotlivými nástrojovými skupinami, neskôr hrajú technicky nenáročné adaptácie klasických diel, ktoré sa postupne stávajú náročnejšími až napokon vyúsťia do skladieb štandardného koncertného repertoáru, akými sú napríklad Čajkovského *Slávnostná predohra 1812*, Beethovenova *Symfónia č. 5 c mol „Osudová“*, symfonické diela Gustava Mahlera a Dmitrija Šostakoviča, kompozície Richarda Straussa, Igora Stravinského a Leonarda Bernsteina. Neodmysliteľnou súčasťou repertoáru orchestrov El Sistema sú diela juhoamerických autorov (Silvestre Revueltas, Arturo Márquez, Evencio Castellanos, Innocento Careño, Antonio Estévez a ďal.). Počas orchestrálnych skúšok dohliadajú na deti asistenti (pedagógovia) korigujúci rytmus, smyky či prstoklady. Väčšina z nich prešla „Systémom“ a získala miesta platených učiteľov. Rovnako dôležitým a motivujúcim faktorom je však i vzájomné učenie sa od vrstovníkov (resp. učenie iných a koncertovanie ako integrálna súčasť výuky) v jednotlivých nástrojových skupinách, ktoré možno spolu s dôrazom na spoluprácu, teda nie na kompetitívnosť, považovať za charakteristické edukačné črty programu. Z hľadiska metodiky El Sistema nepreferuje žiadny konkrétny spôsob výučby, kombinuje a voľne využíva prvky Suzukiho, Kodályho a ďal. svoju filozofiu komunikuje prostredníctvom stručných hesiel a sloganov ako napríklad „Passion first, refinement second.“ Spoločný kmeňový repertoár jednotlivých orchestrov umožňuje plynulý prechod mladých hudobníkov telesami až po poloprofesionálne či profesionálne orchestre na národnej úrovni. Dnes El Sistema dokáže zabezpečiť najtalentovanejším umelcom štúdium v zahraničí, no výsledkom Abreuovej vízie – a v istom zmysle i nevyhnutnej diferenciácie participantov programu na základe talentu (rozpor dostupnosť vs. excelentnosť) – sú tiež Konzervatórium Simóna Bolívara (Conservatorio de Musica Simon Bolívar) s programom zameraným na komornú hudbu, Inštitút hudobných štúdií (Instituto de Estudios Musicales), ktorý je zameraný na štúdium teoretických disciplín a kompozície a veľkoryso naprojektované Národné centrum sociálnych aktivít prostredníctvom hudby (The National Center for Social Action Through Music), ktoré má v Caracase k dispozícii šesť koncertných hál vybavených technikou na nahrávanie a prenášanie zvukového záznamu, využívaných aj zahraničnými telesami. V inštitúcii vyučujú hudbu pedagógovia z celého sveta. Náklady na výstavbu centra, ktoré funguje od leta 2007 boli 25 miliónov dolárov (Lubow, 2007). Tricia Tunstallová vo svojej knihe menuje viacerých medzinárodne známych umelcov, ktorí sa k hudbe dostali vďaka El Sistema. Okrem už zmieneného Gustava Dudamela môžu byť príkladmi aj klaviristka Gabriela Montero, ktorá svojho času otvorene kritizovala Chávezov režim (Wakin, 2012) alebo kontrabasista Edicson Ruiz, ktorý sa dostal do programu ako 12-ročný a už o tri roky vyhral medzinárodné súťaže v hre na tomto nástroji (Casella, 2013). V sedemnástich rokoch sa stal najmladším angažovaným hráčom Berlínskej filharmónie v jej histórii. Jedným z ďalších prínosov programu je teda aj jeho záber, ktorý umožňuje objavovať výnimočné talenty, ktoré by možno za iných okolností ostali skryté. Cieľom El Sistema, ktorý môže ešte zintenzívniť pozitívny dopad programu, je dosiahnuť 1 000 000 detí zaradených do programu. „Toto je výsledok, ak sa venujete deťom. Šesť dní v týždni, päť hodín denne. Väčšina týchto detí nebude hudobníkmi, ale budú občanmi,“ cituje Tricia Tunstallová jedného z pedagógov El Sistema (Tunstall, 2013, s. 34). V hudobnom svete podporili projekt svojou autoritou osobnosti ako nedávno zosnulý taliansky dirigent Claudio Abbado (1933–2013), šéfdirigent Berlínskej filharmónie Sir Simon Rattle, dirigent a klavirista Daniel Barenboim alebo známy britský violončelista Julian Lloyd Weber. Výsledky tohto neobvyčajného sociálneho experimentu a vplyv hudobných autorít, ktoré verejne poukázali na jeho význam, umožnili okrem ďalších juhoamerických krajín vznik hudobných programov inšpirovaných El Sistema aj v Austrálii, Mexiku, USA, Kanade, Japonsku a niektorých európskych štátoch (Francúzsko, Rakúsko, Anglicko, Taliansko, Portugalsko). Niektoré skúsenosti z Európy (Škótsko) však ukazujú, že fenomenálny úspech El Sistema ako celku pomerne úzko súvisí s kultúrnymi špecifikami a mentalitou obyvateľov Venezuely. Individualistickejšie zameranie Európania, pre ktorých klasická hudba neznamenaá jedinou možnú cestu z chudoby a rovnostárstvo pre nich nie je väčšinovo akceptovaným spoločenským ideálom, neprijímajú „Systém“ úplne jednoznačne. Ten môže podľa niektorých kritikov ovplyvniť financovanie a pluralitu hudobného vzdelávania (Pitts, 2012). Pozitívny dopad projektu je však neoddiskutovateľný, nakoľko na bezprecedentnej vzorke obyvateľstva potvrdzuje hypotézy hudobných pedagógov (Duke, Flowers a Wolfe, 1997), že výuka hry na hudobnom nástroji zlepšuje osobnostné vlastnosti mladých ľudí ako sú disciplína, schopnosť koncentrácie, relaxácie, zodpovednosť a lepšie chápanie vlastnej osobnosti (Franěk, 2009, s. 164). Slovensko disponuje sieťou základných umeleckých škôl, ktoré by sa mohli stať centrami po vzore El Sistema, existujú tu tiež mládežnícke orchestre, ktoré by mohli sociálne znevýhodneným (rizikovým) skupinám detí a mladých ľudí sprostredkovať kontakt s klasickou hudbou a natrvalo im tak zmeniť život. Sociálna utópia alebo šanca na zmenu? Hľadá sa detailnejšia vízia, vizionár a značné množstvo financií.

Literatúra:

BERGER, Roman. 1997. *Hudba a pravda*. Bratislava: Orman, 1997. 200 s. ISBN 80-967816-0-X.

CASELLI, Irene. 2013. José Antonio Abreu, Venezuela's musical visionary [online]. In BBC News Latin America & Caribbean 4. 12. 2013. Dostupné na: <http://www.bbc.com/news/world-latin-america-25201492>. [cit. 2014-02-20]

FRANĚK, Marek. 2009. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2009. 238 s. ISBN 978-80-246-0965-2.

LIPOVETSKY, Gilles. 2013. *Hypermoderní doba. Od požitku k úzkosti*. Praha: Prostor, 2013. 144 s. ISBN 978-80-7260-283-4.

MORIN, Edgar. 1999. *Seven Complex Lessons in Education for the Future* [online]. Unesco, 1999. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740eo.pdf> [cit. 2014-02-20]

TUNSTALL, Tricia. 2013. *Changing Lives. Gustavo Dudamel, El Sistema and the Transformative Power of Music*. New York, London: W. W. Norton & Company, 2013. ISBN 978-0-393-34426-4.

PITTS, Stephanie. 2012. *Chances and Choices: Exploring the Impact of Music Education*. Oxford University Press, 2012. 240 s. ISBN -10:0199838776.

LUBOW, Arthur. 2007. Conductor of the People. In: *New York Times*. 28. 10. 2007 [online]. Dostupné na: http://www.nytimes.com/2007/10/28/magazine/28dudamel-t.html?pagewanted=all&_r=0 [cit. 2014-02-20]

WAKIN, Daniel J. 2007. Venerated High Priest and Humble Servant of Music Education. In: *New York Times*. 28. 10. 2007 [online]. Dostupné na: <http://www.nytimes.com/2012/03/04/arts/music/jose-antonio-abreu-leads-el-sistema-in-venezuela.html?pagewanted=all> [cit. 2014-02-20]

MORRISON, Richard. 2014. American Dream. Gustavo Dudamel. How the Venezuelan maestro is transforming Los Angeles with his irresistible Latin spirit. In: *BBC Music Magazine*, 2/2014, s. 24–30.

Kontaktné údaje:

Mgr. Andrej Šuba, PhD.

Katedra hudobnej výchovy, Šoltésovej 4, Bratislava

e-mail: suba@fedu.uniba.sk, asuba7@gmail.com

VÝTVARNÉ NADANIE, EXISTUJE VÔBEC?

IS THERE ANY ART TALENT AT ALL?

DANIELA VALACHOVÁ

Abstrakt: Príspevok prezentuje teoreticko – praktické ukotvenie problematiky výtvarného nadania, ktoré v súčasnosti nemá presné vymedzenie. Zároveň sa zameriava na definovanie charakteristických znakov výtvarného nadania u detí a mládeže.

Abstract: The article presents a theoretical-practical anchoring of art talent problemacy, which currently has no certain definition. It also aims on defining the art talent characteristics of children and adolescents.

Kľúčové slová: nadanie, výtvarné nadanie, charakteristika nadania, štúdium nadania.

Key words: talent, art talent, characteristics of talent, studies of talent

Úvod

Nadanie a talent sú výrazy a termíny s ktorými sa stretávame aj v laickej aj v odbornej verejnosti. Sú však úzko spojené s umelecko-výchovnými odbormi. Vieme však povedať čo charakterizuje umelecké nadanie? Na túto, aj ďalšie otázky súvisiace s umeleckým nadaním sa pokúsime načrtnúť odpoveď. V súčasnosti môžeme nájsť rôzne definície pojmu nadanie. Od vrodenných predpokladov, nadpriemerných schopností až k tvorivosti a hlboký záujem.

Z histórie problému

Ak by sme sa pozreli do histórie, nájdeme záujem o problematiku nadania už u Aristotela, ktorý dával nadanie do vzťahu s melanchóliou (B. Brouk, 1937). O prirodzené vysvetlenie geniality sa pokúšali francúzski osvietenci. Za priekopníka vedeckého skúmania sa pokladá anglický lekár a prírodovedec Francis Galton, ktorý študoval rodokmene slávnych ľudí.

Začiatkom 20.storočia sa problematike nadania začali venovať hlavne psychológovia. Bolo to tiež podmienené rozvojom psychológie ako samostatnej vednej disciplíny. Neskôr sa mnoho výskumov sústredilo predovšetkým do USA, kde sa venovala pozornosť hlavne intelektovému nadaniu.

Na Slovensku sú známe výskumy zo sedemdesiatych rokov 20.storočia, kedy sa výskumom nadania zaoberala L. Klindová (1970, 1971, 1972, 1973), ktorá riešila niektoré teoretické otázky intelektovo nadaných detí. Jazykovo nadané deti sledoval D. Kováč (1971). Otázkam výberu talentu sa venoval M. Kodým (1976), so zameraním na športové talenty. Pedagogický výskum nadaných detí, ktorý sa opieral o kazuistiky uskutočnil J. Brtka (1977).

Vymedzenie pojmov

V literatúre môžeme nájsť oba termíny, talent a nadanie používané rôzne. Napr. talent ako aktualizované nadanie (Musil, 1982), nadanie ako potenciál pre intelektuálnu a talent pre mimo intelektuálnu činnosť (Williams podľa Hvozdíka 1978).

Dočkal tieto dva pojmy uvádza ako synonymá, teda používa ich ako rovnocenné.

Laznibatová chápe nadanie z viacerých aspektov, pričom je chápané ako:

- Kvalitatívne osobitý súhrn schopností, ktoré podmieňujú úspešné vykonávanie činnosti, súčinnosť schopností, ktoré tvoria určitú štruktúru, umožňujú kompenzovať nedostatky niektorých schopností, vďaka prednostnému rozvoju iných schopností,
- Všeobecné schopnosti, alebo všeobecné prvky schopností,
- Rozumový potenciál alebo inteligencia,
- Súhrn vlôh vrodenných daností, vrodenných predpokladov,
- Existencia vnútorný podmienok na dosahovanie vynikajúcich výsledkov v činnosti (Laznibatová, 2001, s. 57)

Talent je chápaný skôr ako vysoká úroveň rozvoja najmä špeciálnych schopností, k realizácii ktorého sa pripája ešte originalita a tvorivosť. Za talentovaných sa dajú označiť všetci tí, ktorých nadanie nie je akademické a väčšinou v týchto prípadoch ich talent nekoreluje s vysokým IQ, teda s vysokou úrovňou intelektových schopností (Laznibatová, 2001, s. 58)

Aj nadanie aj talent majú podľa E. Winnerovej (1996) spoločný triadický model:

1. Nadaní jedinci sú predčasne zrelí
2. Potrebujú minimálnu pomoc
3. Chcú vyniknúť v oblasti, v ktorej sú nadaní

Talentovaný jedinec preukazuje svoje nadpriemerné a vysoko špecializované schopnosti v oblasti hudobného, výtvarného a tanečného a iného umenia. Nadanie chápeme ako výnimočnú všeobecnú intelektovú spôsobilosť.

Keďže aj v súčasnosti sú kritériá na odlišenie termínu nadanie a talent stále vágne, v našom projekte budeme tieto termíny používať ako synonymá. Podobne ako celý rad autorov, ako V. Dočkal, L. Hříbková, F. J. Mönks, A. J. Tannenbaum a pod. Autori v anglosaskej literatúre tvrdia, že nadanie a týka intelektových činností ako matematika, jazyky, a talent sa dotýka neintelektových činností ako šport, umenie a pod. Avšak k podobnému deleniu máme výhradu z hľadiska psychologickéj podstaty činností ktorá je rovnaká, to znamená, že použitie intelektu je rovnaké pri oboch druhoch činností, aj pri športe ako aj pri písaní. Preto podľa nášho názoru sú oba pojmy totožné, pretože nemajú rôzne vedecky podložené definície.

Prístupy k štúdiu nadania

Od 20. storočia sú preferované tri základné teoretické prístupy k nadaniu:

- Kognitívny prístup. Má v psychológii najdlhšiu tradíciu. Pôvodným záujmom autorom tohto smeru bolo skúmanie kognitívnych predpokladov detí a zisťovanie individuálnych rozdielov medzi deťmi. Výskumy boli zamerané na testovanie kognitívnych predpokladov, zameraných predovšetkým na výšku IQ.

- Osobnostne vývojový prístup. Zástancovia tohto prístupu chápu nadanie ako súhrn viacerých osobnostných charakteristík. Tento model má veľa zástancov a ich myšlienky ovplyvňujú školskú politiku vo viacerých krajinách.
- Sociálno kultúrny prístup. Tento prístup spája v seba psychologické a pedagogické tendencie skúmaného problému. Ich uplatnenie je predovšetkým v pedagogickej praxi, kde je žiaduce riešiť nielen nadanie jednotlivca, ale aj súvisiace oblasti a problémy.

V súvislosti s umeleckým nadaním nám najviac vyhovuje sociálno-kultúrny prístup k štúdiu nadania. Najvýznamnejšími autormi, ktorí sa zaslúžili rozvoju tohto prístupu sú H. Gardner svojou teóriou rozmanitých inteligencií, ďalej A. J. Tannenbaum, M. Csikszentmihalyi a R. E. Robinson.

Koncepcia M. Csikszentmihalyiho a R. E. Robinsona pri definovaní konceptu nadania vychádzajú z dvoch základných atribútov:

- talent nepovažujú za osobnostný rys alebo za vlastnosť osobnosti ale za výsledok vzájomného vzťahu medzi kultúrne determinovanými možnosťami pre činnosť alebo jednanie, alebo spôsobilosť jedinca k tomuto jednaniu alebo činnosti,
- talent nepovažujú za stabilný rys, pretože individuálne spôsobilosti k jednaniu sa menia v priebehu života a súčasne sa menia kultúrne podmienky, ktoré umožňujú podávanie výkonu.

Z uvedeného následne vyplýva otázka, je nadanie stále? Na uvedenú otázku nie je jednoduchá odpoveď. Ak hovoríme o genotypickom nadaní, je stále a v priebehu života sa nemení. Ak skúmame nadanie fenotypické, to ktoré sa rozvíja a jeho prejavy môžeme pozorovať a ovplyvňovať a teda aj meniť. Autori psychologických testov sa domnievali, že jedenkrát namerané vysoké skóre v niektorej oblasti výkonu je stále a nemenné, to znamená, že ak niekto mal nadpriemerné IQ v detstve bude ho mať v dospelosti. Takto chápané nadanie berieme ako kontinuum. Ak je dieťa nadpriemerné, bude nadpriemerné stále, ak dieťa priemerné, bude priemerné stále ak je podpriemerné bude podpriemerné stále. Príklady z histórie naznačujú, že to tak nemusí byť. Pablo Picasso prejavoval výnimočné kresliarske nadanie už v predškolskom veku, oproti tomu Paul Gauguin chytil štetec do ruky až keď mal tridsaťtri rokov a dovtedy bol bankový úradník. Wolfgang Amadeus Mozart koncertoval už ako päťročný a nadanie Petra Iljiča Čajkovského sa prejavilo až po dvadsiatom treťom roku života. Karl Friedrich Gauss prejavoval svoje matematické schopnosti už škole, ale Alberta Einsteina učitelia považovali za podpriemerného žiaka. Z toho vychádza že nie vždy platí premisa o kontinuu. Prijateľnejší je fakt, že nadanie je kvantitatívna ľudská vlastnosť (ak hovoríme o fenotypickom nadaní) ktoré je produktom konkrétneho vývoja. A vývoj môže prebiehať rôznym tempom, s rôznymi prestávkami alebo naopak urýchleniami. Všetko záleží na biologických predpokladoch, lebo niektoré funkcie dozrievania sú naprogramované biologicky a na podmienkach, v ktorých sa jedinec nachádza a na vlastnej aktivite človeka. Podľa tohto nadanie nikdy nemôžeme stratiť, ale môže sa vyvíjať od nadpriemeru až k podpriemeru a to v rôznych etapách nášho života. Deti, ktoré sa prejavujú ako nadané v detstve, majú veľkú šancu takými aj zostať. Aby sme tú šancu zvýšili, musíme sa im primerane venovať. Nie je pravda, že nadanie nepotrebuje žiadnu starostlivosť, že sa presadí samé. Musí sa presadiť vlastnou aktivitou, ale k tomu aby sa presadilo, potrebuje podmienky, ktoré si v detstve nevie vytvoriť samé. A neskôr, keď si podmienky vie človek vytvoriť, môže byť neskoro, pretože práve detstvo je vek, ktorý je pre rozvíjanie talentu najdôležitejší. Pretože aj talenty, ktoré sa rozvinú v neskoršom veku, v dospelosti, čerpajú zo základov, ktoré im poskytlo detstvo (Dočkal, 2005).

Druhy nadania

Z rôznych druhov štruktúr, ktoré sa venujú jednotlivým druhom nadania sa prikláňame k štruktúre V. Dočkala (2005), kde nadanie delí nasledovne, uvádzame len základnú štruktúru:

- pohybové,
 - športové,
 - tanečné,
- umelecké,
 - hudobné,
 - výtvarné,
 - literárno-dramatické,
- intelektové,
 - jazykové,
 - matematické,
 - vedecké,
 - technické,
- praktické,
 - manuálne,
 - sociálne.

V uvedenej štruktúre neuvádzame podrobnosti a vzájomné súvislosti. Ako sám autor uvádza, schéma takmer nikdy nebude úplná, pretože rôzne typy činnosti sa môžu prelínať. Taktiež treba pripomenúť, že rôzne druhy talentov sa môžu prelínať a navzájom dopĺňať. Aj sám autor priznáva, že v schéme chýba nadanie tvorivé, avšak dodáva, že týka všetkých druhov (Dočkal, 2005).

Naším záujmom je výtvarné nadanie, ktoré patrí medzi umelecké nadanie.

Štruktúra detského umeleckého talentu

Všeobecná charakteristika

Umelecké nadanie môžeme charakterizovať ako funkčnú štruktúru osobnosti regulujúcu vykonávanie umeleckých činností. Utvárajú ju tie komponenty predpokladovej a aktívnej zložky nadania, ktoré sú relevantné umeleckej činnosti. Pojem umelecké nadanie zahŕňa viacero druhov umeleckých talentov a jeho zisťovanie predpokladá stanovenie toho - ktorého druhu. Najvhodnejším spôsobom ako možno postihnúť štruktúru nadania ako regulátor činnosti je štúdium nadaných jedincov,

resp. jedincov, ktorí podávajú v sledovanej činnosti mimoriadne úspešné výkony. Naším záujmom sú predovšetkým deti v predškolskom a školskom veku, kde ide o štruktúru detského umeleckého talentu, ktorý sa môže líšiť od štruktúry umeleckého nadania dospelých.

Predpokladová zložka

- *Inteligencia*

Podľa Dočkala je všeobecná inteligencia predpokladom pre umelecký talent. Hovorí že žiadnu umeleckú činnosť nemožno úspešne vykonávať pre nedostatočnej úrovni intelektových schopností. Jednoznačné stnovenie druhu nadania v detskom veku je obtiažne. Adekvátne rozvinuté intelektové schopnosti umožňujú rozvíjanie umeleckého talentu.

- *Všeobecné umelecké schopnosti*

Termín umelecké schopnosti sa používa najčastejšie pre strešný názov pre vzájomne nezávislé hudobné, výtvarné, literárno-dramatické a ďalšie špeciálne schopnosti.

- schopnosť umeleckého hodnotenia je schopnosť vytvoriť si špeciálny emocionálno-hodnotiaci vzťah k objektom umeleckého stvárnenia, alebo umeleckým dielam. Vytvorený hodnotiaci vzťah sa stáva vnútorným obsahom umeleckého diela alebo jeho prevedenia.

- schopnosť umeleckého vyjadrovania je schopnosť adekvátnou formou vyjadriť alebo stvárniť vnútorný obsah diela, materializovať svoje myšlienkovno-emocionálne bohatstvo formou umeleckého artefaktu a odovzdať ho prijímateľovi.

Obe tieto schopnosti sa spoločne uplatňujú v práci umelca a odlišujú sa od iných druhov činností. Ak o niekom povieme že je umelecky nadaný, musí disponovať oboma schopnosťami.

Naučené postupy môžu tlmieť slobodné vyjadrovanie detí, preto jednostranné rozvíjanie umeleckej techniky nemá na rozvoj umeleckého nadania vplyv a môže byť jeho brzdou.

- Zmysel pre rytmus. Týka len hudobného nadania

Aktivačná zložka

- *aktivita a nešpecifická motivácia činnosti*

úlohou aktivačnej zložky talentu je dodať energiu potrebnú pre vykonávanie činnosti. Výsledky výskumov potvrdzujú význam širokého spektra aktívnych záujmov a všestrannej aktivity dieťaťa ako nešpecifického faktoru v štruktúre nadania. V motivačnej štruktúre umeleckého nadania prevláda vnútorná motivácia nad motiváciou sociálnou.

- *umelecké zameranie osobnosti*

umelecké zameranie osobnosti je celostnou vlastnosťou, čo zodpovedá celostnému charakteru umenia. Veľký význam sa pripisuje emocionalite – vzťah, ktorý si umelec vytvára ku svetu je predovšetkým emocionálny. Je to aj vzťah hodnotiaci, má predovšetkým smerovú funkciu, vedie jedinca k uprednostňovaniu istého druhu hodnôt a činností a k vytváraniu konkrétnych umeleckých záujmov. Na zachytenie umeleckého zamerania osobnosti nemá psychológia k dispozícii žiadne metódy (1983).

- *Záujmy*

Špeciálnymi charakteristikami aktivačnej zložky nadania sú konkrétne záujmy, ktoré plnia smerovú, zameriavaciu funkciu.

Len v spojitosti s aktivitou a vôľovým úsilím sa menia na tzv. aktívne záujmy, ktoré majú veľmi blízko k špecifickým výkonným potrebám. Dôležitým ukazovateľom vo vzťahu k nadaniu je stabilita záujmov. Iba stabilný záujem vedie k dlhodobejším úspechom v tej ktorej činnosti.

Dynamika predpokladovej a aktivačnej zložky

Rozvoj fyzických i psychických predpokladov nadania je možný len v činnosti. Tú umožňujú aktivačné charakteristiky, ktoré sa tak stávajú dôležitými predpokladmi vývinu talentu i úspešného vykonávania činnosti. Naopak, jednotlivé komponenty predpokladovej zložky môžu zohrávať pri rozvíjaní nadania tiež významnú aktivačnú funkciu. Výsledky výskumov realizovaných Dočkalom dokumentujú tézy o vzájomnej kauzalite motivácie a schopností v priebehu vývinu. Táto kauzalita je podmienená účasťou oboch zložiek nadania na vykonávaní činnosti. Potvrdil sa význam zisťovania oboch zložiek pri identifikácii nadania, to je poznanie úrovne schopností a motivácie.

Asi najväčším problém sú **kritériá**, prostredníctvom ktorých by sme mohli konštatovať, že toto dieťa je alebo nie je umelecky nadané.

Otázkam súvisiacim s kritériami sa venovalo už viacero autorov. R. Sternberg vymedzil päť všeobecných kritérií, ktoré je možné použiť aj ako kritériá na rozpoznanie umeleckého nadania:

- excelentnosť – chápaná ako potenciál a výkon jedinca, to znamená že konkrétny jedinec je v oblasti umeleckého zobrazovania vynikajúci oproti vrstovníkom,
- vzácnosť – vyskytuje sa v súvislosti s predchádzajúcim. Okrem toho že jedinec vykazuje excelentnú úroveň výtvarného zobrazovania, zároveň je to aj vzácné, teda nevyskytuje sa to bežne v populácii,
- produktivita – posudzuje sa ako výnimočnosť produkovať a vytvárať komplexnejšie diela,
- demonštrovateľnosť – znamená že výnimočnosť musí byť preukázateľná,
- hodnotnosť a užitočnosť – znamená že výnimočné diela sú aj užitočné a zmysluplné.

Záver

Základná otázka položená v úvode nášho príspevku, či existuje výtvarné nadanie je v texte zodpovedaná. Určite existuje.

Na základe štúdia odbornej literatúry aj vlastných skúseností vieme povedať že existuje. Avšak v súčasnosti je problematika výtvarného nadania preskúmaná najmenej z ostatných oblastí a druhov nadania. Nevieť presne odpovedať na to, prečo sa výtvarnému nadaniu nevenuje až taká pozornosť akú by si, podľa nás, zaslúžilo. Nemáme k dispozícii relevantné výskumy, ktoré by nám objasnili štruktúru, diagnostiku a možnosti rozvoja výtvarného nadania. Sú k dispozícii len všeobecné princípy, bez špecifického zamerania na výtvarné nadanie a to považujeme za nedostatočné. Záujem grantových agentúr o oblasť

výskumu výtvarného nadania je tiež problematický. Čo považujeme taktiež za problém. Hrdíme sa štruktúrou základných umeleckých škôl, ich množstvom, tradíciou, obsahom, ale samotné prijímanie detí na výtvarné odbory je len na základe záujmu a nie posudzovania úrovne výtvarného nadania. Vlastne pedagógovia ani nemajú na výber, okrem tradičných finančných dôvodov je to aj odborný dôvod, nemajú k dispozícii žiadne nástroje na posudzovanie, je to skôr na úrovni subjektívnych názorov a dojmov. Na základe viacerých výskumov poznáme štruktúru hudobného, pohybového a niektorých ďalších druhov nadania. Avšak výtvarné nadanie je neprebádané, bez realizovaných relevantných výskumov. Takže vieme presne povedať že výtvarné nadanie určite existuje, ale nepoznáme presne jeho štruktúru, vlastnosti a možnosti diagnostiky a rozvíjania a to považujeme za problém a výzvu zároveň.

Literatúra:

DOČKAL, V. 2005. *Změřeno na talenty, aneb nadání má každý*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.

CZIIKSHENMIHALY, M. 1988. *Society, culture, person: a systems view of creativity*. In. STERNBERG, R. J. (Ed.): *The nature of Creativity*. New York : Cambridge University Press, 1988.

GARDNER, H. 1999. *Dimenze myšlení*. Praha : Portál, 1999. ISBN 8071782793.

GERŽOVÁ, J. – HRUBANIČOVÁ, I. 1998. *Klíčové termíny výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*. Bratislava : Profil, 1998. ISBN 80-88675-55-3.

HŘÍBKOVÁ, L. 2009. *Nadání a nadání*. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.

LAZNIBATOVÁ, J. 2007. *Nadané dieťa jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava : Iris, 2007. ISBN 80-89018-53-X.

STERNBERG, R. J. 1985. *Beyon IQ: A triarchic theory of humen intelligence*. New York : Cambridge University Press, 1985.

Kontaktné údaje:

Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta , Katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava 813 34

e-mail: valachova@fedu.uniba.sk



„Umelecké vzdelávanie, nadanie a inklúzia“

DIDAKTIKA HUDBY AKO KORELÁCIA HUDOBNÉHO UMENIA, HUDOBNÝCH ČINNOSTÍ A HUDOBNÝCH SCHOPNOSTÍ

MUSIC DIDACTICS AS A CORRELATION OF MUSIC, MUSICAL ACTIVITIES AND MUSICAL ABILITIES

TOMÁŠ BOROŠ

Abstrakt: Hudobno-výrazové prostriedky determinujú hudobné schopnosti človeka, pretože hudba existuje iba v reflexii ľudského vedomia a funkčnú reflexiu umožňujú špecifické psychické schopnosti človeka. Aby bolo možné hudbu reflektovať a zachytiť zmyslovým vnímaním je nutná jej realizácia konkrétnou hudobnou činnosťou. Hudba (hudobno-výrazové prostriedky), hudobná činnosť a hudobná schopnosť sú tak hlavnými determinantmi nie len hudobného umenia, ale aj hudobnej edukácie, didaktiky hudby. Príspevok prezentuje funkčnosť trojice: umenie-činnosť-schopnosť v priestore hudobnej edukácie.

Abstract: Music determines the musical abilities, because music exists only in human consciousness and reflection of music allows specific mental abilities of human being. In order to use music to reflect and capture the sensory input is needed the realization of specific musical activities. Music, musical activities and musical ability are the major determinants not only of music but also of music education, music didactics. This paper presents the functionality of the trio: arts-action-ability in the area of music education.

Kľúčové slová: hudba, hudobné činnosti, hudobné schopnosti, hudobná edukácia

Key words: music, music activities, music abilities, music education

Hudobno-výrazové prostriedky determinujú hudobné schopnosti človeka, pretože hudba existuje iba v reflexii ľudského vedomia a funkčnú reflexiu umožňujú špecifické psychické schopnosti človeka. Aby bolo možné hudbu reflektovať a zachytiť zmyslovým vnímaním je nutná jej realizácia konkrétnou hudobnou činnosťou. Hudba (hudobno-výrazové prostriedky), hudobná činnosť a hudobná schopnosť sú tak hlavnými determinantmi nie len hudobného umenia, ale aj hudobnej edukácie, didaktiky hudby. Príspevok prezentuje funkčnosť trojice: umenie-činnosť-schopnosť v priestore hudobnej edukácie.

Hudobná edukácia (hudobno-edukačný proces)

Podstatou hudobnej edukácie je:

1. súvislosť medzi hudobnými činnosťami - hudobnými schopnosťami človeka a hudbou – jej konkrétnymi prostriedkami (súvislosť človek - hudba)
2. komunikácia medzi dvoma komunikantmi (vysielateľ a prijímateľ, učiteľ - žiak, žiak - učiteľ)
3. súvislosť medzi človekom a hudbou a to na oboch póloch komunikácie (čiže syntéza 1. a 2. bodu)

K bodu 1.: Všestranné väzby medzi hudobnými činnosťami, hudobnými schopnosťami a hudobnými prostriedkami možno znázorniť v schéme:

schéma 1

	zvuk, tón (trvanie, intenzita, farba, frekvencia)	melódia rytmus dynamika	harmónia polyfónia	forma	estetické a semiotické kategórie hudby
hlasová činnosť	1	5	9	13	17
inštrumentálna činnosť	2	6	10	14	18
pohybová činnosť	3	7	11	15	19
vizuálna činnosť	4	8	12	16	20
	sluchovo-percepčná (intonačná) schopnosť	rytmická schopnosť (cítenie)	harmonické cítenie tonálne cítenie	analyticko-syntetická schopnosť intelektové schopnosti	hudobno-intelektové schopnosti estetické vnímanie emocionálne vnímanie

Číselné indexy v schéme väzieb označujú súvislosť medzi vrchnou horizontálou (hudba, hudobné prostriedky), spodnou horizontálou (hudobné schopnosti) a vertikálou (hudobné činnosti). Každý index je tak výsledkom synkrézy

schéma 2

hudobné schopnosti ————— hudobné činnosti ————— hudba
 hudobné činnosti ————— hudobné schopnosti ————— hudba
 hudba ————— hudobné činnosti ————— hudobné schopnosti
 hudba ————— hudobné schopnosti ————— hudobné činnosti

Do týchto väzieb dopĺňame konkrétne činnosti, schopnosti a hudobné prostriedky. Napríklad index 1 označuje väzbu

schéma 3

hlasová činnosť ————— zvuk ————— sluchovo-percepčná schopnosť

- sluchovo-percepčné (intonačné) schopnosti umožňujú spievať a realizovať zvuk, tón, melódiu
- zvuky, tóny, melódie sa realizujú hlasovou činnosťou, v ktorej sa utvára a rozvíja sluchovo-percepčnú schopnosť
- zvuky, tóny, melódie rozvíjajú sluchovo-percepčnú schopnosť a následne uschopňujú k činnosti – spevu.

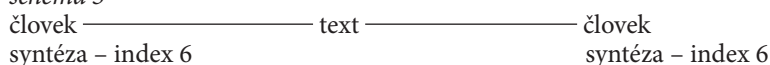
schéma č. 4



Jednou z podstát hudobnej edukácie je otázka optimálneho kódovania správy, efektívna komunikácia. Učiteľ hľadá stratégiu funkčnej komunikácie, optimálneho kódovania správy, aby bol žiak schopný správu dekódovať. Optimálna správa je teda zrozumiteľná, ľahko dekódovateľná avšak informačne sýta, má pre prijímateľa zjavný kognitívny, empirický, emocionálny, intelektový, psychický profit. Nezaťažuje prijímateľa dekódovaním znaku, ale ho obohacuje obsahom správy. Ak je komunikácia v edukácii nefunkčná, nielenže nenastáva komunikácia, ale nerealizuje sa ani edukácia.

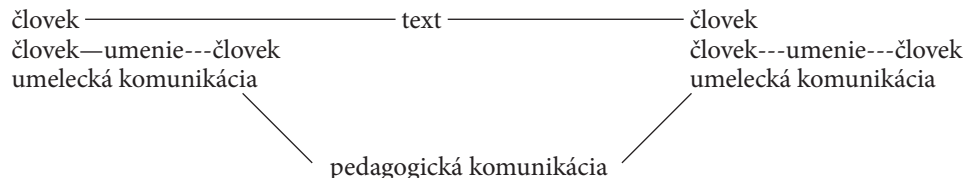
K bodu č. 3: Schému súvislosti hudobných činností, hudobných schopností a hudobno-výrazových prostriedkov možno zosúladiť so schémou komunikácie. Trojica schopností, činností a hudby ako výsledku je prítomná na oboch póloch komunikačnej schémy. Vysielateľ správy (učiteľ) má svoju skúsenosť s charakteristickými prvkami hudby, má určitú úroveň hudobných schopností a syntézu týchto troch prvkov odovzdáva príjemcovi (recipientovi, žiakovi). Príjemca (žiak) sa naviaže na vysielateľa (učiteľa) hudobné schopnosti, hudobné činnosti a hudbu, ktorá je výsledkom učiteľových kompetencií a zároveň si vytvára vlastné väzby medzi schopnosťami, činnosťami a hudobným umením.

schéma 5



V komunikácii v rámci hudobnej edukácie možno rozlíšiť komunikáciu pedagogickú a komunikáciu umeleckú. Umelecká prebieha na oboch póloch – vysielateľ správy (učiteľ) i prijímateľ (žiak). Obaja komunikujú s hudobným umením, dekodujú „správu“ hudby, ktorú zakódoval autor skladby. O tejto skúsenosti s umeleckej komunikácie následne komunikujú učiteľ so žiakom prostredníctvom pedagogickej komunikácie. Obe komunikácie nemožno od seba striktné oddeliť, pretože súčasťou pedagogickej komunikácie v oblasti hudobnej edukácie je aj komunikácia umelecká, vyplýva to z toho, že učiteľ je pedagóg, ale aj znalec umenia, preto vo svojej komunikácii prirodzene syntetizuje prvky pedagogickej i umeleckej komunikácie.

schéma č. 6



Hudobná edukácia je teda komunikácia a vzájomná interakcia učiteľa a žiaka, ktorá je primárne zameraná na osvojovanie hudobného umenia (jeho jednotlivých prvkov a zložiek) v interakcii hudobných činností a hudobných schopností s cieľom ich kvalitatívneho vývoja.

Hudobné činnosti

Hudba sa realizuje prostredníctvom špecifických činností. Prostredníctvom činností hudba získava konkrétne fyzikálne parametre, je tak vnímateľná ľudskými zmyslami (prevažne sluchom) a ľudským telom. Činnosťami získava hudba konkrétne materiálne parametre. Prostredníctvom tejto materiálnej podstaty sú hudobné činnosti ďalej schopné vyjadrovať aj umelecké, estetické, semiotické, duchovné obsahy hudby ako umenia a to vďaka hudobným a psychomotorickým schopnostiam človeka. Hudobné činnosti realizujú hudobné umenie v čase a priestore. V oblasti hudobnej edukácie sú hudobné činnosti zároveň aj prostriedkom na spoznávanie a osvojovanie hudobného umenia – ich funkcia je teda jednak tvoriť hudbu a jednak osvojovať si hudbu a rozvíjať hudobné schopnosti. Hudobné činnosti materializujú hudbu vo fyzicky merateľných veličinách, a zároveň samé o sebe majú fyzickú podstatu, sú fyzickým zážitkom hudby pre konkrétneho jedinca. Abstraktné kódy hudby sa v hudobných činnostiach stávajú fyzicky hmatateľnými, hudbu v hudobných činnostiach možno vnímať zmyslami, ale aj svalovým napätím, telesným pohybom, hmatom, odporom materiálu. Týmto fyzickým činom realizujeme hudbu v hudobných činnostiach (spevom, hrou na hudobnom nástroji a pod.). Tento proces fyzickej konkretizácie abstraktného umenia je v oblasti edukácie veľmi dôležitý v súlade s didaktickými zásadami J.A. Komenského a inými všeobecne akceptovanými didaktickými princípmi. Hudobnou činnosťou, čiže konkrétnym fyzickým činom, dospejeme k poznávaniu a osvojovaniu si zložitejších, abstraktných významov umenia, čiže od konkrétneho, jednoduchého, známeho, blízkeho k abstraktnému, zložitejšiemu, neznámemu (novému), vzdialenejšiemu. Udrieť dlaňou na bubienok to je to jednoduché, blízke, konkrétne, zážitok opakovaných pravidelných udieraní je postupným prechodom k abstraktným, zložitejším časovým rozmerom hudby (rytmus, metrum, tempo, atmosféra). Je to tá efektívna didaktická cesta postupnosti od zážitku, skúsenosti k vedomosti, zovšeobecneniu, zákonitosti – nie naopak, ako to možno niekedy v edukačných reálnych situáciách pozorovať. Preto súčasné progresívne metodické koncepcie hudobnej edukácie zdôrazňujú nevyhnutnosť činnostného, aktívneho charakteru edukácie. Hudobné činnosti naplňujú túto opodstatnenú požiadavku veľmi prirodzeným spôsobom. Hudobné činnosti korelujú s viacerými didaktickými princípmi (okrem už spomínaných od konkrétneho k abstraktnému atď.) sú to najmä princípy aktivity, názornosti, uvedomelosti, prepojenia teórie s praxou, individuality, v konečnom dôsledku trvácnosti zo zážitku získanej zručnosti, vedomosti.

Hudobné prostriedky

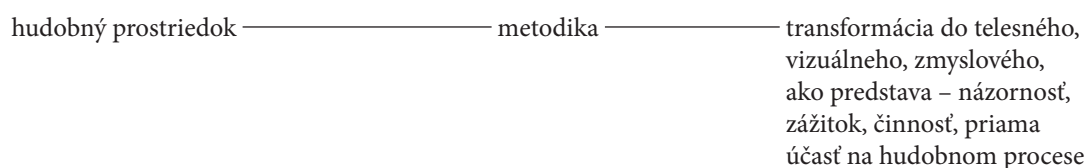
Z hľadiska hudobnej edukácie je potrebné si uvedomiť abstraktný, resp. z hľadiska detského vnímania abstraktne sa javiaci charakter hudobných prostriedkov. Estetické, semiologické významy a štruktúry hudby sú abstraktné, zvuk, hoci je to konkrétna neabstraktná fyzikálna veličina, vo vnímaní detí je neviditeľná a nehmatateľná, preto akoby abstraktná. Abstraktné myslenie však ešte nie je u detí mladšieho veku rozvinuté a aj u starších detí je dôležitá konkretizácia, „zmaterializovanie“ nehmatateľných a neviditeľných prostriedkov hudby. Možno povedať, že podstatou metodiky hudobnej výchovy je hľadanie pretvorenia abstraktného na konkrétne (čiže neznámeho na známe, vzdialeného na blízke atď. v súlade s Komenského zásadami).

Hudobné prostriedky v edukácii

Spôsob transformácie hudobného prostriedku na fyzický zážitok (alebo mimohudobný, imaginatívny) je úloha metodiky. Sprostredkovať charakteristiky hudobného materiálu možno rozličnými spôsobmi, ktoré majú:

1. telesný charakter (transformácia počutého na telesný pohyb, akciu, svalové pnutie, aktivizáciu fonačného ústrojenstva a hmatový vnem – kontakt s hudobným nástrojom)
2. vizuálny charakter (transformácia počutého na vizuálne vnímanie)
3. imaginatívny charakter (transformácia počutého na mimohudobnú predstavu, prirovnávanie, priama, alebo odkazujúca spojitost' s hmatovým, alebo chuťovým zmyslovým vnímaním, realizuje sa na základe verbalizácie hudobného umenia)

schéma č. 7



zvuk všeobecne	<ul style="list-style-type: none"> • fyzický priestor – zvuk prichádza zľava, sprava, zhora, zdola, je za mnou, predomnou, odchádza, prichádza, rotuje a pod.
frekvencia vlnenia zvuku	<ul style="list-style-type: none"> • vysoko - nízko – pri percepcii, pri speve a pohybe • hore – dole, doprava-dolava, tam a späť – pri inštrumentálnych činnostiach na ladených nástrojoch • tenký-hrubý tón • vlnovky
intenzita zvuku	<ul style="list-style-type: none"> • silno-slabo, veľa-málo, • pohladenie-štípanie, jemný pocit – až bolesť- (ako hmatový vnem pri kontakte s hudobným nástrojom, príp. telom)
farba zvuku	<ul style="list-style-type: none"> • vizuálne vnímateľná farba (tmavé-svetlé, pastelové, krikľavé, základné, odvodené, jasné-„zahmlené“ farby) • prirovnania vychádzajúce zo zmyslového vnímania, hlavne hmatu – zvuk hladký-drsný, zamatový, jemný, ostrý, guľatý • vychádzajúce z vizuálneho vnímania – tmavý, jasný, svetlý
trvanie zvuku	<ul style="list-style-type: none"> • dlho-krátko (malé úsporného gestá, dlhé – vláčne) • bodky až čiary rôznej dĺžky (vizuálne) • okamih, alebo dlhší priebeh
linie zvukov	<ul style="list-style-type: none"> • línie pohybov (členené, alebo plynulé, jednoliate) • vizuálne - línie, čiary, oblúky, vlnovky • deje prebiehajúce zľava doprava (ustálená predstava časového plynutia v našej kultúre)
melódia	<ul style="list-style-type: none"> • línie pohybov (členené, alebo plynulé, jednoliate) – stúpanie-klesanie • uvoľňovanie a stupňovanie napätia (hlasivky) • vizuálne - línie, čiary, oblúky, vlnovky (podľa zmien tónových frekvencií)
dynamika	<ul style="list-style-type: none"> • línie pohybov (členené, alebo plynulé, jednoliate) – stúpanie-klesanie • uvoľňovanie a stupňovanie napätia (hlasivky, svaly– pri pohybe a inštrumentálnej činnosti) • vizuálne - línie, čiary, oblúky, vlnovky – vizuálne (podľa zmien intenzity zvuku)
rytmus	<ul style="list-style-type: none"> • krácanie, poklus – metrické plynutie • pravidelné striedania napätia a uvoľnenia svalov (ťažké a ľahké doby)
harmónia	<ul style="list-style-type: none"> • zhuk prvkov (bodie, čiarok) • predstava vertikály – body , čiarky pod sebou • rozličné telesné pózy zastavené v istom momente • akord je súznením zvukových farieb, resp. má jednu výslednú dominujúcu zvukovú farbu, preto predstava farebného odtieňa ako aj hmatového vnemu – akord jemný, drsný, zamatový, ostrý, ako vizuálna predstava temný, či svetlý
polyfónia	<ul style="list-style-type: none"> • viacero samostatných pohybových, či vizuálnych línií prebiehajúcich súčasne, či pod sebou
hudobná forma	<ul style="list-style-type: none"> • zmena pohybu, návrat k pôvodnej pohybovej schéme • vizuálne prvky usporiadané za sebou lineárne zľava doprava – prvky rozličnej veľkosti a charakteru • homogénny oblúk, alebo izolované prvky • homogénny vláčny pohyb, alebo kontrastné zmeny pohybov
Hudobná štruktúra, systém	<ul style="list-style-type: none"> • sieť, mozaika • „stroj“ so systematickými opakujúcimi výrobnými procesmi • odoberanie, prikladanie, stávanie, deštruovanie,
Estetika, semiotika, emócia	<ul style="list-style-type: none"> • pestré zobrazovanie a fyzické znázornenie, verbalizácia

Transformácia hudobných podnetov na nehudobné nastáva aj v tzv. synestézii, kedy sa vnem typický pre určitý zmyslový orgán projektuje vo vnímaní ako kvalita charakteristická pre iný zmyslový orgán. Napríklad určitú chuť reflektujeme ako farbu, tvar, hmat (ostrá, jemná chuť, chuť vína je ľahká, plná, guľatá, či ťažká). Túto prirodzenú vlastnosť človeka (u niektorých jedincov mimoriadne rozvinutá až do nezvyčajnej podoby) možno prirodzene využívať pri procese konkretizácie, materializovaní nehmateľných hudobno-výrazových prostriedkov.

Umenie má duchovné, nehmateľné, abstraktné a nie celkom uchopiteľné (objektívizovateľné) jadro. Abstraktnú podstatu umenia však vyjadrujeme konkrétnym médium, ktoré má fyzikálne merateľné materiálne parametre, inak by umenie nebolo možné vnímať ľudskými zmyslami. Podobne ako v komunikácii sa konkrétne materiálne znaky usilujú vyjadriť abstraktnú duchovnú podstatu, alebo naopak, aby sme svoje myšlienky mohli transportovať k druhému človeku, musíme ich vyjadriť nejakým materiálnym, ľudskými zmyslami vnímateľným spôsobom.

Zároveň každej hodnote hudobno-výrazových prostriedkov okrem racionálneho a fyziologického (fyzického) reflektovania tejto hodnoty zodpovedá aj nejaký estetický efekt. Každý hudobno-výrazový prostriedok okrem svojich objektívnych vlast-

ností, ktoré vnímame, má aj nejaké emocionálne až estetické vlastnosti. To znamená, že napríklad melódiu vnímame (na základe schopností rozoznávať výšku tónov a líniu celku) objektívne – ako líniu rozličných tónových frekvencií, ale zároveň aj subjektívne ako podnet na pociťovanie určitej nálady, emócie. Tak isto aj jednotlivé tóny – napríklad vysoký tón – objektívne je to zvuk s hustou amplitúdou frekvencie, esteticky je to tón, ktorý niečo evokuje (pre svoje nepríjemné znenie to môže byť napríklad apel, naliehanie, výkrik, prázdnota, ale aj celkom iné pozitívne vyznenie – záleží na hudobnom i nehudobnom kontexte, ďalších kvalitách tohto zvuku (trvanie, farba, intenzita) i na psychickom stave človeka, jeho hudobných skúsenostiach a úrovni jeho hudobných schopností.

Hudobné umenie ako prostriedok na zmaterializovanie abstraktných estetických významov používa zvuk, jeho rozličné kvality. Hudobné umenie tieto rozličné zvukové kvality radí v časovej následnosti za seba a zároveň ich vrství v rovnakom čase – vytvára celok, ktorý je ohraničený začiatkom a koncom a je určený časom a priestorom. Materiálne, fyzikálne veličiny – čiže zvuk a zmeny jeho kvality, nazývame hudobno-výrazovými prostriedkami. Hudobno-výrazové prostriedky sa týkajú aj organizácii zvukov, vytváranie štruktúry a systému zo zvukových prvkov. Základnou funkciou hudobno-výrazových prostriedkov je dosiahnutie estetického efektu – tvorba umenia.

Zhrnutie - schéma č. 8

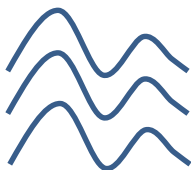
- zvuk určitej dĺžky, frekvencie, intenzity a zvukovej farby



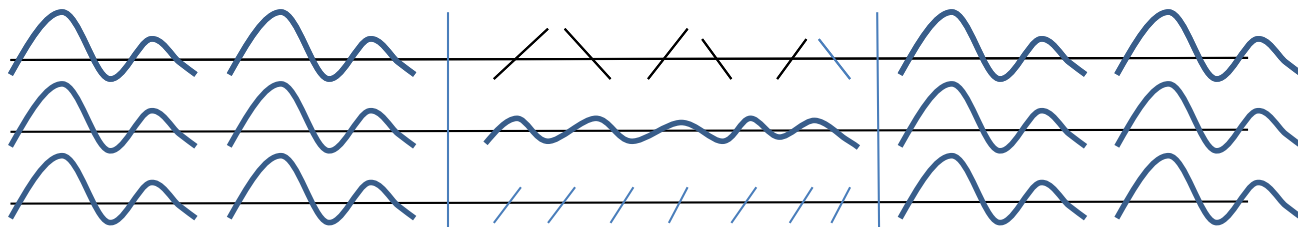
- pospájaním jednotlivých zvukov vzniká línia – melodická, rytmická, dynamická, sonorická



- tieto línie možno radíť v časovej následnosti – „za sebou“



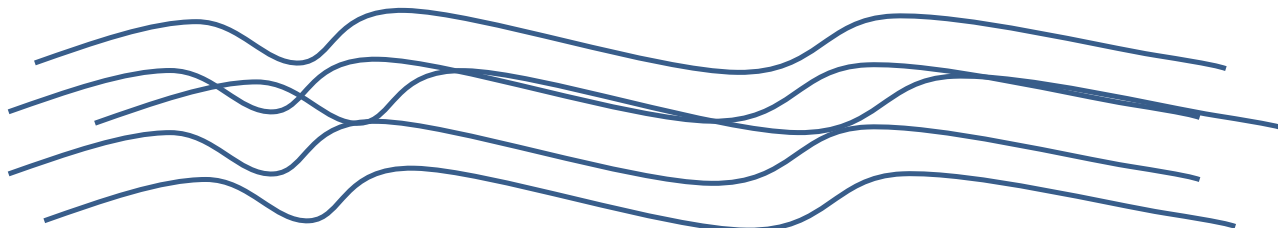
- alebo ich možno vrstviť v rovnakom čase – „pod sebou“



- spôsob radenia línií v horizontálnom i vertikálnom smere vytvára formu
- cieľom hudobnej štruktúry je umenie, estetický efekt

Schéma č.8 je sprehľadnením a zjednodušeným hudobnej štruktúry, ktorý pozostáva z hudobno-výrazových prostriedkov. Evokuje skôr expozičný typ hudby, v ktorej sú jednotlivé prvky štruktúry prehľadnejšie a ľahšie identifikovateľné ako v evolučnom type, preto sme tento typ kompozície použili v schéme, teória hudobno-výrazových prostriedkov a ich štrukturovanie je však aplikovateľná aj na evolučný typ, ktorý by sme mohli znázorniť takto:

schéma č. 9



- napriek tomu, že hudobno-výrazové prostriedky majú konkrétny materiálny fyzikálny charakter, deťom sa javia ako abstraktné, pretože zvuk nie je viditeľný, hmatateľný, preto v edukácii hľadáme spôsoby ako skkonkretizovať hudobno-výrazové prostriedky telesne, pohybom, vizuálne, predstavou

- podstatou hudobno-výrazových prostriedkov je zvuk, zmeny jeho kvalít a organizovanie týchto zmien v čase a priestore
- hudobno-výrazové prostriedky možno osamostatniť od človeka, skúmať ich samostatne nezávisle na človeku (kým pri schopnostiach a činnostiach to nie je celkom možné). Hoci v prírode zvuky a ich rozličné kvality existujú nezávisle od človeka, v hudobnom umení a kultúre je iniciátorom zvuku človek – zvuk vytvára hudobnou činnosťou na základe hudobných schopností

Hudobné schopnosti

Hudobné schopnosti sú špecifické individuálne psychické vlastnosti človeka. Jedincovi umožňujú realizovať hudobné činnosti. Týkajú sa psychiky, mozgových štruktúr a determinujú ich aj anatomicko-fyziologické vlastnosti jedinca (stavba tela, zmyslové receptory). Hudobné schopnosti vyplývajú z vrodenej dispozície (vlôh) človeka. Dedičná dispozícia je nemenná avšak schopnosti možno rozvíjať, skvalitňovať. Hudobné schopnosti otvárajú širokú oblasť psychológie osobnosti a hudobnej psychológie – problematiku inteligencie (inteligencií), merania schopností (testovanie), dedičnosti, motivácie, charakteru, temperamentu osobnosti, nadanie, genialitu, súvislosť medzi hudobnými a inými schopnosťami atď. Pre hudobnú edukáciu sú dôležité najmä dva aspekty problematiky a to, že 1. hudobná schopnosť nie je iba jedna, ale možno vyčleniť viacero hudobných schopností, a že 2. ich úroveň možno skvalitňovať v edukačnom procese.

1. Plurál v termíne hudobné schopnosti je dôležitý pre vedomie rozličných oblastí hudobných schopností – nie iba jednej schopnosti v zmysle je – nie je schopný realizácie, vnímania hudby, má - nemá hudobnosť, má - nemá zmysel následná hudobná edukácia, má - nemá hudobnú schopnosť. Hudobných schopností je viacero, sú rôzne aj keď spolu tvoria komplexný, syntetizujúci celok hudobnosti. Uvedomenie si tohto faktu je dôležité pre komplexné syntetizujúce vnímanie osobnosti a hudobnosti a zároveň analytické vnímanie problematiky, vedomie rozličných prvkov hudobnosti, schopností vo vedomí osobnosti človeka, ktoré možno samostatne i vo vzájomnom kombinačnom prepojení prehľbovať. V edukačnej realite sa niekedy vyskytuje reflektovanie akoby jednej hudobnej schopnosti, ktorú človek má, alebo nie. Keďže hudobnú schopnosť nemožno merať priamo v mozgových štruktúrach testuje sa z vonkajších prejavov – z hudobných činností. Často sa pri neštandardizovanom (bežnom, intuitívnom) testovaní preferuje iba jedna z hudobných schopností – napríklad sluchovo-intonačná, alebo rytmická. Potom možno dieťa nesprávne vyhodnotiť ako nehudobné, pretože nedokáže presne imitovať frekvenciu zadaného tónu. Treba si však uvedomiť, že sluchovo-percepčná, intonačná schopnosť je iba jedna z viacerých ďalších hudobných schopností. Dieťa, ktoré čisto neintonuje môže mať nadpriemernú dispozíciu pre rytmus, analyticko-syntetickú hudobnú schopnosť, hudobno-intelektové schopnosti a pod. Preto sú v oblasti hudobného umenia rozličné profesie: interpreti – speváci, či instrumentalisti, skladatelia, dirigenti, hudobní vedci, či hudobní pedagógovia, lebo, hoci všetky tieto profesie realizujú a reflektujú hudobné umenie, každá z nich preferuje inú hudobnú schopnosť osobnosti. Týka sa to aj neprofesionálnej oblasti realizácie a prijímania hudby, každý človek môže mať pozitívny vzťah k hudbe z iného aspektu, resp. preferujúc jeden aspekt - optimálne úsilie hudobnej edukácie, optimálny vzťah k hudobnému umeniu je samozrejme syntéza všetkých hudobných schopností, nikdy sa však nevyskytujú v úplnej vyrovnanosti ich úrovni.

Uvedomenie si rôznorodosti hudobných schopností je dôležité aj v edukačných konštruktoch – učebných plánoch, osnovách, v prípravách na vyučovanie. Hlavným cieľom edukácie je rozvoj hudobných schopností, vnímanie ich rôznorodosti a špecifik determinuje výber metódy a obsah edukačného procesu.

2. Hudobné schopnosti možno skvalitňovať v hudobno-edukačnom procese. Dieťa, ktoré neuspelo v teste sluchovo-percepčnej schopnosti, okrem toho, že má s veľkou pravdepodobnosťou dispozície na iné druhy hudobných schopností, môže v následnom systematickom, zámernom, cieľavedomom chronologickom edukačnom procese výrazne skvalitniť aj sluchovo-percepčnú schopnosť, v ktorej pôvodne zaostávalo.

Z oboch bodov vyplýva dôležité východisko hudobnej modernej a súčasnej edukácie, že každý človek je hudobne vzdelateľný, pretože každý má dispozíciu pre určité druhy hudobných schopností a tie hudobné schopnosti, ktoré kvalitatívne zaostávajú možno rozvíjať.

Literatúra:

- SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 9788024620602
- JENČKOVÁ, E.: 2002. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Tandem, 2002. ISBN 80-903115-7-1
- BOROŠ, T.: 2011. Konretizovanie abstraktných fenoménov hudobného umenia v činnostiach detí materských škôl. In *Didaktické možnosti rozvíjania osobnosti dieťaťa v materskej škole*. Martin: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2011.
- BOROŠ, T.: 2011. Východiská a zásady funkčnej hudobnej výchovy. In *Slovenská hudba vo Vojvodine*. Nový Sad: Národná rada slovenskej národnostnej menšiny v Srbsku, 2011.
- BOROŠ, T.: 2012. Integrácia hudobnej výchovy. Nehudobné kontexty hudobnej výchovy. In *Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe 7* (CD ROM), Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně, 2012.
- HASELBACH, B. a kol.: 2011. *Studenten- und Lehrertexte zur Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks (Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk)*. Mainz: Schott Music, 2011, ISBN 978-3-7957-0756-9
- WILSON, P.N.: 2002. *Hear and Now*. Bratislava: Hudobné centrum, 2002. ISBN 80-8884-35-7

Kontaktné údaje:

Mgr. art. Tomáš Boroš, PhD., ArtD.
Pedagogická fakulta UK Bratislava, Katedra hudobnej výchovy, Šoltésovej 59, 813 34 Bratislava
e-mail: boros@fedu.uniba.sk

DYSLEXIA NIE JE IBA ZLÉ ČÍTANIE

DYSLEXIA IS NOT JUST A BAD READ

ALENA DUFEKOVÁ, VLADIMÍRA BELIKOVÁ

Abstrakt: Kvalitné vzdelávanie tvorí základ a zároveň je i odrazovým mostíkom pre ďalšie životné i profesijné smerovanie. Sú medzi nami aj jednotlivci, ktorí majú smerovanie ku kvalitnému vzdelávaniu sťažené poruchou učenia, a tá im neuľahčuje získavanie vedomostí od začiatku navštevovania školskej dochádzky. Príspevok sa zaoberá problematikou inkluzívneho vzdelávania v akademickom prostredí. Bližšie špecifikuje prekážky v štúdiu študentov s dyslexiou a ďalšími špecifickými poruchami učenia na vysokej škole. Ale zároveň sa zaoberá aj možnosťami diagnostiky a intervencie dyslexie, nie len na úrovni študijných zručností ale aj na úrovni sociálneho a emočného prežívania.

Abstract: Qualitative education is the basis and at the same time, it is a springboard for further life and career direction. There are individuals among us, whose direction towards qualitative education is hindered by learning difficulty. Learning difficulty makes the process of education more complicated for them from the beginning of school attendance. The paper deals with the issue of inclusive education in the academic environment. More closely specifies the obstacles in the study of students with dyslexia and other specific learning disabilities at university. At the same time, it deals with other possibilities of diagnostics and intervention of dyslexia, not only at the level of study skills, but also at the level of social and emotional perception.

Kľúčové slová: dyslexia, prežívanie, čítanie

Key words: dyslexia, survival, reading

1. Gramotnosť a čítanie ako súčasť jadra gramotnosti

Gramotnosť hrá v modernej spoločnosti neodmysliteľnú úlohu. Je bránou k vzdelávaniu, taktiež k získavaniu a spracovaniu informácií a tým sprostredkované k profesijnej úspešnosti, k prístupu k médiám, k pestovaniu kultúrnych a ďalších osobných záľub a k fungovaniu v celom rade životných udalostí. Gramotnosťou sa v neposlednom rade a vo svojej podstate zaoberajú odborníci z oblasti pedagogiky. Gramotnosť je komplexný pojem, ktorý podľa P. Gavoru (2002) zahŕňa štyri modely gramotnosti:

1. *bazálnu gramotnosť* – ktorou rozumie schopnosť čítať, písať a počítať;
2. *funkčnú gramotnosť* – čím rozumie používanie písania a čítania v životných situáciách. Táto gramotnosť sa označuje ako funkčná preto, lebo využíva zručnosť pracovať s písaným textom na dosiahnutie životných potrieb a cieľov človeka. Funkčná gramotnosť sa tu chápe v zmysle ovládania čítania, písania a počítania z hľadiska funkcií človeka ako sebarealizátora v sociálnom a kultúrnom kontexte;
3. *gramotnosť založená na socio-kultúrnej tradícii*;
4. *e-gramotnosť*.

Čítanie, ale tak isto aj písanie ako jadro gramotnosti sú zložité vývinové poznávacie schopnosti, vyžadujúce súhrn mnohých procesov a podmienok. Sú to v kultúre nadobúdané a kultúrou sprostredkované schopnosti a žiaľ nie sú na svete úplnou samozrejmosťou. Z hľadiska individuálnych vývinových predpokladov musí mať dieťa, aby sa mohlo naučiť čítať a písať, rozvinuté a fungujúce mnohé schopnosti. J. Kopál (1983) uvádza, že čítanie je formou rečovej činnosti, ktorá umožňuje výmenu informácií medzi expedientom, teda autorom a recipientom, teda čitateľom. Pričom proces čítania sa uskutočňuje vo vzťahu dvoch komunikačných činiteľov, čiže literárneho textu a jeho recipienta. Výsledkom recepcnej aktivity je potom konkretizácia textu vo vedomí čitateľa v priebehu komunikácie a po komunikácii. Samotný akt čítania sa prejavuje spracovaním, dekódovaním textu, teda interpretáciou zo strany jeho príjemcu.

Napokon, čítanie a písanie sú iba grafickou prezentáciou hovorenej reči. Napriek tomu, že takmer každé dieťa, ktoré chodí do školy sa v pomerne v krátkom čase naučí čítať a písať akoukoľvek metódou, vedcom sa dodnes nepodarilo celkom opísať a porozumieť mechanizmom na pozadí týchto schopností. Možno však charakterizovať dobrých čitateľov. J. Borkowsky (1996; in Mikulajová, M., 2012, s. 11) uvádza, že efektívni čitatelia zapájajú do čítania nasledujúce procesy:

- prezrú si text pred čítaním;
- vyhľadávajú dôležitú informáciu pred čítaním celého textu a venujú jej väčšiu pozornosť;
- využívajú predchádzajúce vedomosti na interpretáciu textu;
- počas čítania znova premyslia alebo prehodnotia hypotézy o význame textu;
- taktiež znova premyslia alebo prehodnotia predchádzajúce vedomosti na základe obsahu textu;
- pokúsia sa vyvodiť kritickú informáciu, ktorá sa v texte explicitne neuvádza;
- používajú stratégie na zapamätanie textu (podčiarkovanie, poznámky, sumarizácia, parafrázovanie, kladenie si otázok a iné);
- premýšľajú o texte po prečítaní a zhodnotia mieru jeho pochopenia; ak vznikol pocit, že niečomu nerozumeli, vrátia sa k textu;
- predvídajú a plánujú, ako sa dajú poznatky získané čítaním textu využiť.

Aj keď všetci intuitívne vieme, čo je čítanie, odborný pohľad odhaľuje dôležité aj menej očividné súvislosti, najmä čo sa týka porúch čítania. Pokroky v neurovedách a vývinovej psycholingvistiky dnes umožňujú skúmať procesy čítania do takých podrobností, že je niekedy ťažké urobiť si simplifickú predstavu o tom, čo to je a ako to funguje.

2. Dyslexia a jej základné prejavy v čítaní

Pojem dyslexia je odvodený z gréckeho slova „lexis“, čo znamená slovné vyjadrovanie, teda reč, jazyk a predpony „dys“, ktorá hovorí, že niečo je nedokonalé, porušené. Tak ako uvádzal už Z. Matějček vo svojich publikáciách v roku 1974, tak ani dnes nemáme jednotnosť v definovaní a vymedzení dyslexie. Definície možno rozdeliť podľa viacerých hľadísk, napríklad B. Váryová (2002, s. 51) rozdelila definície dyslexie do dvoch základných kategórií. Prvý druh vychádza najmä z diskre-

pančných kritérií (tzv. diskrepančné definície) a kladie sa tu dôraz na rozdiel medzi úrovňou čítania a úrovňou inteligencie. Druhý typ sa opiera o kritéria, ktoré sú potrebné pre stanovené diagnózy. My si zvolíme hľadisko historickej postupnosti ich vzniku.

Označenie dyslexia použil ako prvý nemecký neurológ R. Berlin (1887) vo svojom článku, ktorý nazval „Eine besondere ART von Wortblindheit (Dyslexia)“, doslovne to môžeme preložiť ako „Zvláštna forma slovnej slepoty (Dyslexia)“ (in Matějček, Z., 1987).

J. Langmejer, Z. Matějček (1960) hovorili o dyslexii ako o „špecifickom defekte čítania, podmienenom nedostatkom niektorých primárnych schopností. Objavuje sa u detí zvyčajne od samého počiatku vyučovania a spôsobuje, že úroveň čítania je trvalo v nápadnom rozpore so zistenou úrovňou intelektových schopností dieťaťa“ (in Matějček, Z., 1987).

Ortonovská dyslektická spoločnosť v USA v roku 1995 modifikovala už existujúcu definíciu a tvrdí, že „dyslexia je neurologicky podmienená porucha, ktorá vychádza z rodovej dispozície, sťažuje získavanie a spracovanie jazykových informácií. Prejavuje sa v rôznych skupinách závažnosti pri osvojovaní receptívneho a expresívneho jazyka v rámci fonologického procesu, pri osvojovaní čítania, písania a počítania“.

V súčasnosti platná Medzinárodná klasifikácia chorôb, 10 revízia (MKCH-10) v kategórii Poruchy psychického vývinu (F 80-89), samostatne vymedzuje špecifické poruchy školských zručností (F81) a rozlišuje viacero špecifických porúch.

Medzi najčastejšie diagnostikované patrí: F81.0 špecifická porucha čítania (u nás označovaná termínom dyslexia). V popise príznakov (MKCH 10) hlavnými črtami sú:

- špecifické a významné spomalenie vývinu schopnosti čítať;
- narušené chápanie čítaného, spoznávanie čítaných slov a čítanie nahlas;
- znížený výkon v úlohách, ktoré vyžadujú čítanie;
- časté spájanie s dysortografiou;
- pretrvanie až do dospelosti;
- pridruženie porúch v emocionálnej sfére.

Najnovšia definícia dyslexie, ktorú prijala v roku 2003 Medzinárodná asociácia dyslexie (International Dyslexia Association), hovorí, že „dyslexia je špecifická porucha učenia, ktorá má neurobiologický pôvod, pre ktorú sú charakteristické ťažkosti s presným a/alebo plynulým rozpoznávaním slov a slabé schopnosti v písanej reči a dekodovaní, ktoré typicky vyplývajú z deficitu vo fonologickej zložke jazykových schopností. Sekundárne následky môžu zahŕňať problémy s porozumením čítaného a obmedzenú skúsenosť s čítaním, čo môže mať vplyv na nárast slovnej zásoby a základných znalostí“ (Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., 2003, s. 2).

Česká autorka zaoberajúca sa danou problematikou O. Zelinková (2009, s. 9) definuje dyslexiu ako „poruchu osvojovania čitateľských schopností. Dyslexia je najznámejší pojem z celej skupiny porúch učenia. Najskôr sa začalo sa o nej hovoriť, pretože najviditeľnejšie ovplyvňovala školskú úspešnosť dieťaťa. Ako uvádzajú staršie definície, úroveň čítania je nepomerne nižšia, ako by sme očakávali vzhľadom k iným schopnostiam a výkonom jedinca“.

O. Zelinková (2009, s. 41-42) taktiež uvádza základné prejavy dyslexie vo viacerých oblastiach:

Rýchlosť čítania – jedinec lúšti písmená a hláskuje, neúmerne dlho slabikuje, alebo naopak číta zbrklo a domýšľa si slová. Môže sa však stať, že aj jedinec čítajúci primerane rýchlo má diagnózu dyslexia, pokiaľ iba prevádza tvar slova na zvukovú podobu a nie je schopný chápať obsah;

Chybovosť čítania – najčastejšími chybami sú zámény písmen tvarovo podobných (b-d-p), zvukovo podobných (t-d) alebo úplne nepodobných. Nie všetky zámény písmen sú však prejavom poruchy, pretože napr. b a d si zamieňajú takmer všetci začínajúci čitatelia;

Technika čítania – pri vyučovaní analyticko-syntetickou metódou je prehreškom proti správnej technike čítania tzv. dvojité čítanie. Dieťa si číta slovo potichu po hláskach a až potom ho vysloví nahlas. Pokiaľ sa učí čítať dieťa metódou genetickou, ide o celkom bežný postup. Problém spočíva v tom, že v niektorých prípadoch nedôjde k spájaniu písmen do slov a jedinec nie je schopný previesť hláskovú syntézu;

Porozumenie – je závislé na úrovni predchádzajúcich ukazovateľov, to je rýchle a svižné dekodovanie, syntéza písmen v slove a odhalenie obsahu slova.

Uvedené znaky môžu byť postihnuté rôzne z hľadiska intenzity a rôznych kombinácií. No vyšetrenie čítania je iba jedným z krokov pri diagnostike dyslexie. Názory odborníkov na dyslexiu sa totiž rôznia, ako je zrejmé aj z predošlého textu. I keď je nutné povedať, že už približne tri desaťročia prevláda názorová zhoda, že centrálnym deficitom je fonologický deficit. No aj samotný fonologický deficit umožňuje viaceré variácie.

3. Dyslexia a jej prejavy v každodennom živote človeka

Predstavu, že poruchy učenia a teda aj konkrétne poruchy čítania sa týkajú iba základných akademických zručností, ako je písanie, čítanie a počítanie už prekonal mnoho odborníkov v danej oblasti, a preto sa čoraz častejšie stretávame s výskumami zameranými na objasnenie a priblíženie bežného života jedinca so špecifickou poruchou učenia.

O. Zelinková a M. Čedík (2013) vo svojej publikácii uvádzajú viacero zaujímavých prípadov dospelých ľudí s dyslexiou. Upozorňujú na fakt, že v našej spoločnosti je v porovnaní so západnými krajinami veľmi málo ľudí ochotných hovoriť o svojich problémoch súvisiacich so špecifickou poruchou učenia. Hanbia sa za ne a sami seba presviedčajú, že je všetko v poriadku. V tejto súvislosti hovoria o tzv. vytesnení. Podľa autorov je to jeden zo spôsobov prežívania dyslexie. Vo svojej podstate pri vytesnení ide o to, že jedinec s dyslexiou presvedčil samého seba, že síce v škole úspešný nebol, ale v súčasnej dobe je všetko v poriadku. Pritom vytesnenie do podvedomia môže predstavovať nebezpečenstvo po celý život. Pociť neúspechu alebo očakávaného neúspechu, bezmocnosti môže človeka paralyzovať vo chvíli keď to neočakáva. Uvádzaný autori tento spôsob prežívania dyslexie dokladujú príbehom úspešného muža:

„Dospelý úspešný muž s dyslexiou ide na pivo. Nad oroseným pollitrikom jedným okom sleduje televíziu. Náhle zahliadne reláciu o vyučovaní čítania v škole. V tom sa orosil viac než iba pollitrik. Vybavila sa mu vlastná skúsenosť, pociť bezmocnosti, hanby, ktorú prežíval počas školskej dochádzky. Uvedomil si, že napriek ukončenému vysokoškolskému vzdelaniu sa v ňom skrýva malý chlapec, ktorý sa bojí čítania.“

Pokiaľ dôjde k vytesneniu je náročné túto tému otvárať. Človek sa nerád vracia k nepríjemným zážitkom. Tu možno uvažovať o rôznych spôsoboch terapií, medzi ostatnými aj o arteterapii. Autori však popisujú aj ďalšie spôsoby, ako sa postaviť k dyslexii napr. nekonečný súboj, sebalútosť a za najoptimálnejší považujú vyrovnanie sa s dyslexiou. Čo zahŕňa samozrejme priznanie si ťažkostí, uvedomenie si obmedzení, ale aj pozitívnych charakteristík. Upozorňujú však aj na to, že ide o dlhú cestu plnú radosti ale i smútku. Niekedy človek prejde túto cestu sám inokedy potrebuje pomoc. Pomoc rodiny, priateľov, niekoho s kým môže problémy zdieľať. Inokedy môže vyhľadať pomoc odborníka. Zastávame názor, že zdieľaním problémov sa nám môže uľaviť, ale naše problémy tým nevyriešime. Zelinková a Čedík (2013) taktiež uvádzajú, že vyrovnanie sa s problémom môže byť aktuálne až po nástupe na strednú alebo vysokú školu, prípadne do prestížneho zamestnania s vysokými nárokmi a pracovným nasadením. Pri nadpriemerných rozumových schopnostiach alebo naopak nízkych nárokoch na rôznych typoch škôl sa dyslexia a s ňou spojené problémy nemusia prejavovať. Študent ich stačí kompenzovať vytvorenými mechanizmami. Môže sa stať, že s narastajúcimi nárokmi sa ťažkosti prejavujú a zaskočia aj doposiaľ úspešného a motivovaného jedinca. No domnievame sa, že je potrebné o problémoch hovoriť aby sme boli schopní s nimi žiť a našli si vhodné kompenzačné mechanizmy. Hlasným vyslovením, čo nás trápi, si ujasníme korene ťažkostí, súvislosti a ich následky. Tak ako sme už uviedli u nás nie je mnoho ľudí ochotných hovoriť o svojich problémoch súvisiacich s dyslexiou, preto uvádzame pozitívny príklad so Švédska, kde bol vytvorený takmer dvojhodinový dokument o športovom komentátorovi s dyslexiou. DVD obsahovalo fragmenty z jeho života s dyslexiou, spôsoby prekonávania ťažkostí v profesionálnom ale aj bežnom živote, v rátane záberov z vyšetrovaní a vystúpenia odborníkov. Dokument významne prispel k informovanosti bežnej populácie aj tých, ktorí doposiaľ netušili odkiaľ pramenia niektoré ich ťažkosti (Zelinková, O., Čedík, M. 2013). Nie je to len Švédsko, ale aj mnohé ďalšie krajiny a kultúry, kde nie je problém sa priznať k dyslexii, u nás je bohužiaľ táto téma ešte stále pandorinou skrinkou najmä čo sa týka dospelých populácie.

Za priekopníčku v tejto oblasti možno považovať v Českej republike Ing. Dagmar Rýdlovú, absolventku Vysokej školy ekonomickej, ktorá ako prvá začala o svojich ťažkostiach verejne hovoriť.

„V priebehu štúdia na základnej a strednej škole sa stali súčasťou jej života depresie, žalúdočná neuróza a tiky. Napriek tomu absolvovala Vysokú školu ekonomickú. Po roku 1990 sa rozhodla venovať problematike dyslexie u detí. Organizovala semináre pre učiteľov. Na zážitkových seminároch spoločne s učiteľmi popisovala základné pocity detí s dyslexiou v škole. Bezmocnosť, zmätok, chuť utiecť, bolesť hlavy, žalúdočné ťažkosti, bolo mi hrozne trápne, veľký strach, chcelo sa mi plakať, chcelo sa mi ten papier roztrhať, chcelo sa mi kričať. Na jednom z týchto seminárov ju pani učiteľka upozornila, že by radšej mala uvádzať svoj titul Ing. a nie sa strápnovať priznávaním sa k tomu, že je dyslektik. Dáša reagovala úplne opačne, vystúpila v televíznom programe Tabu. Odozvou bolo mnoho listov s vyslovením uznania za odvalu“ (Zelinková, O., Čedík, M. 2013).

Okrem iného tieto skúsenosti a mnoho ďalších popisuje Dagmar Rýdlová vo svojej publikácii *Dyslexie, smutek, mindráky a já* (Rýdlová, D. 2010). Je nepochybné, že aj v Českej republike aj na Slovensku je omnoho viac úspešných aj menej úspešných ľudí s dyslexiou len nie všetci majú odvahu o nej otvorene hovoriť a priblížiť bežnej populácii svoje pocity, ťažkosti ale aj úspechy.

4 Špecifiká dyslexie u vysokoškolských študentov a špecifiká práce s nimi

Dnešná doba stiera kontrasty a vedie spoločnosť k zmierlivejšiemu posudzovaniu odlišnosti. Z inakosti možno získať nové hodnoty, ktoré môžu obohatiť spoločnosť ako celok. Príkladom je aj diverzifikácia akademického prostredia, ku ktorej prispievajú svojou účasťou aj študenti so špecifickými potrebami. Podľa zákona 131/2008 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, sa za študenta so špecifickými potrebami považuje študent:

- so zmyslovým, telesným a viacnásobným postihnutím,
- s chronickým ochorením,
- so zdravotným oslabením,
- s psychickým ochorením,
- s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
- s poruchami učenia.

Študent so špecifickými potrebami, ktorý súhlasí s vyhodnotením svojich špecifických potrieb, má podľa odseku 2 spomínaného zákona nárok na podporné služby, a to najmä na zabezpečenie možnosti využívať špecifické vzdelávacie prostriedky; individuálne vzdelávacie prístupy, najmä individuálnu výučbu vybraných jednotiek študijného programu pre študentov so zmyslovým postihnutím; osobitné podmienky na vykonávanie študijných povinností bez znižovania požiadaviek na študijný výkon; individuálny prístup vysokoškolských učiteľov; odpustenie školného v odôvodniteľných prípadoch, ak ide o štúdium dlhšie, ako je štandardná dĺžka príslušného študijného programu. Uvedený zákon ďalej uvádza, že „vysoká škola vytvára všeobecne prístupné akademické prostredie aj vytváraním zodpovedajúcich podmienok štúdia pre študentov so špecifickými potrebami bez znižovania požiadaviek na ich študijný výkon“. Pričom vytvorením všeobecne prístupného akademického prostredia a vytváraním zodpovedajúcich podmienok štúdia pre študentov so špecifickými potrebami sa zaoberá špeciálne pedagogické pracovisko na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami, ktoré by podľa spomínaného zákona malo byť zriadené na danej vysokej škole. Špeciálne pedagogické pracoviská na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami plnia úlohu metodických, znalostných a koordinačných centier. Ďalšou právnou normou upravujúcou štúdium študentov so špecifickými potrebami na vysokej škole je Vyhláška 458/2012 ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky z 20. decembra 2012 „o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami“, ktorá hovorí o tom, že študent so špecifickými poruchami učenia, a teda aj s dyslexiou má nárok na: Zapožičanie literatúry z akademickej knižnice na predĺžený čas; Pomoc v knižnici pri práci s katalógmi; Individuálny harmonogram plnenia študijných povinností. Predpokladáme, že uvádzaný dokument vznikol na základe problémov študentov aj s dyslexiou pri vysokoškolskom štúdiu. Uvádzame preto vymedzenie problémov súvisiacich s dyslexiou, ktoré ovplyvňujú život mladých dospelých s dyslexiou podľa S. Moodyho (2007) v nasledovných oblastiach:

- pravopisné schopnosti: nesledovanie technických inštrukcií, rýchle čítanie správ a písanie poznámok s pravopisnými chybami;

- pamäť: problém so zapamätávaním telefónnych čísel, zabúdanie čo bolo povedané na stretnutiach alebo prednáškach;
- schopnosť postupnosti: problémy so správnym vyplňovaním dokumentov a vyhľadávaním pojmov v slovníkoch a telefónnych zoznamoch;
- reč: neorganizovaný rečový prejav pri schôdzkach a pri telefonovaní;
- zraková orientácia: problémy pri práci s mapami, slabá koordinácia ruka/oko - slabá prezentácia v písanej podobe;
- organizačné schopnosti: miesto na pracovisku môže pôsobiť neorganizovane, častá neúčast na schôdzkach;
- emocionálne faktory: hnev, rozpaky a úzkostlivosť.

Mladí dospelí jedinci s dyslexiou ale aj s inými špecifickými poruchami učenia bývajú okrem organizačných ťažkostí znevýhodnení aj v sociálnych vzťahoch. Niektorí autori odporúčajú stratégie, ktoré im pomôžu v zvládaní štúdia a neskôr zamestnania. Napríklad je vhodné pre prehľadnosť urobiť si denný zoznam povinností a značiť si v ňom už splnené úlohy; rozdeliť si úlohy na viacero krokov a plniť ich po častiach; odporúča sa používať diáre a zvýrazňovače; triediť si dokumenty; využívať počítačové programy pre uľahčenie práce (slovníky alebo programy pre kontrolu pravopisu); nehanbiť sa požiadať o radu; keď je to potrebné, využívať rôzne tabuľky.

Sú samozrejme aj určité zásady zo strany ľudí, ktorí prichádzajú do kontaktu s jedincami so špecifickými poruchami učenia, ktoré zjednodušujú vzájomnú spoluprácu. Základné odporúčania pre vyučujúcich, ktorí pracujú so študentmi so špecifickými poruchami učenia, a teda aj s dyslexiou, uvádzajú autorky V. Beliková, Z. Babulincová a H. Zelená (2012) nasledovne:

- Ľudia so špecifickými poruchami učenia nie sú viditeľne postihnutí, preto často dostávajú menej podpory než ľudia s telesným alebo zmyslovým postihnutím;
- Študenti môžu potrebovať na úlohy dlhší čas a ak je potrebné zvládnuť niekoľko úloh za krátku dobu, ocenia pohyblivý časový rámec na plnenie študijných povinností, predĺženie dostupného času. V ich prípade nie je vhodné preverovať nové poznatky (práve vysvetlenú látku), potrebujú dlhší čas na „uloženie“ nových poznatkov;
- Pre niektorých študentov je najvhodnejšie robiť si zvukovú nahrávku prednášky/vyučovania ako aj iných aktuálnych stretnutí. No učiteľov to môže spočiatku iritovať a otázka zvukových nahrávok je stále diskutabilnou problematikou;
- Poskytnutie zoznamov literatúry vopred je vhodné pre tých, ktorí si potrebujú dať materiály spracovať do zvukovej formy alebo ktorým čítanie trvá dlhšie;
- Väčšina dyslektikov nemá pri štúdiu problémy ak dostáva a poskytuje informácie vo zvukovej forme. Môžu uprednostňovať to, že im budú skúšobné otázky prečítané alebo pri skúškach využijú zapisovateľa. V prípadoch, keď je to možné, je vhodné nahradiť písomnú formu skúšky ústnou. Treba klásť priame a zreteľné (jednoznačné) otázky. Zbytočne abstraktný alebo umelý jazyk môže byť mätúci;
- U študentov so špecifickými poruchami učenia sa ich porucha môže zhoršovať stresom. Predĺženie času pri skúškach a iných formách hodnotení (odpovede), ktoré umožní pozorné prečítanie otázky a korigovanie rukopisu a flexibilita pri určovaní termínov na vypracovanie úloh to pomáhajú zmierniť;
- V prípade písomnej skúšky môže študent so špecifickými poruchami učenia uprednostňovať použitie počítača. V prípade, že má zodpovedajúce technické zručnosti, malo by mu to byť umožnené. Treba potom rátať s predĺžením času, aby mohol vykonať kontrolu pravopisu a napísané vytlačiť (alebo odovzdať na elektronickom nosiči);
- U študentov, ktorí majú záujem pokračovať v štúdiu na VŠ, sa predpokladá určitá úroveň komunikačných, sociálnych, technických a akademických zručností. V prípade dyslektikov sú potrebné vyhovujúce techniky zvládania práce s informáciami - alternatívne formy;
- Veľmi dôležitá je voľba odboru štúdia/povolania – predpokladá sa spolupráca so psychológom/poradenským pracoviskom z oblasti profesijného poradenstva.
- Pri prijímacích skúškach na vysokú školu navrhujeme konzultovať vyhovujúcu formu skúšky s uchádzačom, rešpektovať ním navrhovanú formu, aby sa mu zbytočne nezvyšoval stres. Najvhodnejšie je použiť postup ako u nevidiaceho uchádzača. Nahradiť písomnú formu skúšky ústnou alebo zabezpečiť asistenta, ktorý predčíta písomné zadanie a zaznačí odpoveď s možnosťou spätnej kontroly; v tomto prípade treba rátať s predĺžením času na vypracovanie až do výšky 100 %.

Domnievame sa, že dodržaním aspoň niektorých odporúčaní, samozrejme upravených podľa individuálnych potrieb študenta, môže z časti napomôcť efektívnejšiemu vzdelávaniu osôb s poruchami učenia na vysokej škole. Vieme aké majú študenti s dyslexiou ťažkosti pri štúdiu, na základe toho vznikol dokument: Vyhláška 458/2012 ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky z 20. decembra 2012 „o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami“. Vieme do istej miery ako pristupovať k študentom so špecifickými poruchami učenia, na základe toho citované autorky sformulovali odporúčania pre vyučujúcich, ktorí pracujú so študentmi so špecifickými poruchami učenia. Ale stále v našich podmienkach pociťujeme deficit v oblasti diagnostikovania dyslexie, pretože nám chýba relevantný diagnostický nástroj pre diagnostiku dyslexie u populácie mladých dospelých.

Literatúra:

BELIKOVÁ, V. - ZELENÁ, H. - BABULICOVÁ, Z. 2012. *Špecifická integrácie študentov so špecifickými edukačnými potrebami na vysokej škole*. In: Grant Journal: peer-review ed scientific journal, 2012, roč. 1, č. 2, s. 6-10 ISSN 1805-062X.

GAVORA, P. 2002. *Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*. In Pedagogika. Roč. 52, č. 2, 2002, s. 171-181. Dostupné online [cit. 11.8.2013]: http://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/Gramotnost-_vyvin_modelov.pdf

KOPÁL, J. 1983. *Kapitoly o literatúre pre mládež a didaktike čítania*. Nitra: Dekanát Pedagogickej fakulty. 1983, 328 s.

LYON, G.R., SHAYWITZ, S.E., SHAYWITZ, B.A. 2003. A definition of dyslexia. In: *Annals of Dyslexia*, 2003, vol. 53, p. 1-14.

MATĚJČEK, Z., 1987. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, s. 238.

MIKULAJOVÁ, M. a kol. 2012. *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov. 2012, s. 296. ISBN 978-80-89113-94-1.

MOODY, S. 2007. *Dyslexia: Surviving and Succeeding at College*. London: Routledge, 2007. ISBN 80-415-43059-3.

VÁRYOVÁ, B. 2002. *Kognitívne a jazykové procesy vo vzťahu k čítaniu*. Dizertačná práca. Katedra psychológie. Filozofická fakulta UK. Bratislava. 2002.

Zákon 131/2008 Z. z. o vysokých školách

ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M. 2013. *Mám dyslexii. Průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál. 2013, s. 144. ISBN 978-80-262-0349-0.

ZELINKOVÁ, O. 2009. *Poruchy učení. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál. 2009, s. 264. ISBN 978-80-736-7514-1.

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy KEGA 021UKF-4/2012 Tvorba diagnostickej batérie na hodnotenie čitateľských schopností a rozvoj čítania s porozumením u žiakov sekundárneho vzdelávania.

Kontaktné údaje:

Mgr. Alena Dufeková

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovensko

E-mail: alena.dufekova@ukf.sk

OSOBITOSTI VÝTVARNÉHO VÝVINU A VÝTVARNÉHO PREJAVU NADANÝCH JEDNOTLIVCOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

THE SPECIFICS OF ART DEVELOPMENT AND ART EXPRESSION OF THE GIFTED INDIVIDUALS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

HEDVIGA GREGUŠOVÁ

Anotácia: Cieľom príspevku je prezentácia teoretických a empirických poznatkov z oblasti výtvarného vývinu a výtvarného prejavu jednotlivcov s mentálnym postihnutím vo vzťahu k tendenciám ich integrovanej a inkluzívnej edukácii v základnej škole.

Annotation: The aim of the contribution is to present the theoretical and empirical knowledge of an art development and art expression area of individuals with intellectual disability in relation to the integrative and inclusive education tendencies at primary school.

Kľúčové slová: nadanie, mentálne postihnutie, výtvarný vývin, výtvarný prejav, integrovaná edukácia, inkluzívna edukácia
Key words: gift, intellectual disability, art development, art expression, integrative education, inclusive education

Úvod

Príspevok je prezentovaný vo vzťahu k novodobým tendenciám integrovaného a inkluzívneho vzdelávania žiakov a študentov so zdravotným postihnutím (ďalej ZP), nevynímajúc jednotlivcov s mentálnym postihnutím a viacnásobným postihnutím, v zmysle pomoci pedagógom v základnej škole. Ak k danej problematike pristupujeme skutočne odborne, je potrebné hneď v úvode nášho príspevku upozorniť, že práve v súvislosti s rôznym druhom a stupňom mentálneho postihnutia sú uvedené snahy foriem edukácie jednotlivcov so ZP značne obmedzené práve v časti populácie jednotlivcov s mentálnym postihnutím (ďalej MP) a v časti populácie jednotlivcov s viacnásobným postihnutím (kde dominuje mentálne postihnutie). Takže, ak máme naozaj odborne pristupovať k danej problematike nesmieme byť poplatní predpisom a normám hoc aj na úrovni Európskej únie a nesmieme byť neadekvátne humánny a lojálny k takzvaným „rovnostiam šancí pre všetkých.“ Do- volíme si tvrdiť, že je to práve na škodu tých, ktorým máme pomáhať a ktorým máme dať šancu plne hodnotne prežiť život, ale za iných podmienok ako to vyžadujú súčasné snahy o zmenu vo vzdelávaní na rôznych stupňoch a úrovniach v krajinách Európy. Cieľom nášho príspevku je poukázať na špecifiká vývinu výtvarného prejavu dieťaťa s MP, na jeho výtvarný prejav v prípade výtvarného nadania, ktorého rozvoj ovplyvňuje forma vzdelávania v adekvátnom edukačnom prostredí.

1 Mentálne postihnutie – základná definícia a výklad pojmu

Mentálne postihnutie predstavuje stav jednotlivca značne zložitý vzhľadom k celej rade faktorov, ktorými môže byť determinovaný. Z tohto dôvodu stanovenie presnej definície prináša určité ťažkosti. V odbornej literatúre podľa Vašeka, 2003; a Ludíkovej, (2004; Slowíka, 2007 in: Vančová, 2010) sa stretávame s názorom, že práve jednotlivci s MP tvoria najrozšírenejšiu skupinu v rámci všetkých osôb s rôznymi postihnutiami v populácii a ich spoločným menovateľom je znížená intelektová úroveň.

V našich podmienkach sa pri stanovení diagnózy MP vychádza z 10. revízie medzinárodnej klasifikácie chorôb, ktorú vydala Svetová zdravotnícka organizácia v roku 1992. Podľa MKN-10, tak ako to uvádzajú aj českí kolegovia napríklad Valenta - Müller (2003) MP je: stav zastaveného alebo neúplného duševného vývoja, ktorý je charakterizovaný predovšetkým narušením schopností prejavujúcich sa v priebehu vývoja a podieľajúcich sa na celkovej úrovni inteligencie. Jedná sa predovšetkým o poznávacie, rečové, motorické a sociálne schopnosti. MP sa môže vyskytnúť s akoukoľvek inou duševnou, telesnou či zmyslovou poruchou alebo bez nich. Jednotlivci s MP môžu byť postihnutí celou radou duševných porúch, ich prevalencia je trikrát až štyrikrát častejšia než v bežnej populácii. Adaptívne správanie je vždy narušené, ale v chránenom sociálnom prostredí a s dostupnou podporou nemusí byť toto narušenie u jednotlivcov s ľahkým mentálnym postihnutím nápadné.

Príčinou MP je podľa Vančovej (2005) abnormálny vývin mozgu a CNS, ktorý vzniká ako následok jeho poškodenia. MP tak ako sa javí svojimi symptómami je funkčným dôsledkom tejto patológie mozgu a CNS. K poškodeniu mozgu môže dôjsť vplyvom širokej škály rizikových faktorov (genetických, biologických, fyzikálnych, chemických) ktoré pôsobia v rôznych časových oblastiach vývinu (Vančová, 2005).

Pri klasifikácii MP používame viaceré kritériá. Podľa Vašeka (2003) to najčastejšie býva hľadisko etiologické, symptomatologické, ďalej to môže byť závažnosť čiže stupeň MP. Treba ale zdôrazniť, že tak ako je individuálny každý jednotlivec, tak individuálne je aj jeho zdravotné postihnutie. Je to bytosť, ktorú treba chápať a prijímať ako komplex biologických, sociálnych a psychických prejavov, daností a znakov v rámci ktorej sa tieto znaky a prejavy menia, čo znamená že nie sú nemenné a teda sa menia po celý život. MP prináša pre jednotlivca veľa závažných a vo väčšej miere negatívnych dôsledkov pre biologickú, psychickú a sociálnu rovinu (Vančová, 2010). V súčasnej špeciálno-pedagogickej praxi je najpoužívanější klasifikácia podľa stupňa ZP. Členenie podľa MKCH – 10 (2008):

- F70 – ľahká duševná zaostalosť (IQ 50-69),
- F71 – stredný stupeň duševnej zaostalosti (IQ 35-49)
- F72 – ťažká duševná zaostalosť (IQ 20-34)
- F73 – hlboká duševná zaostalosť (IQ do 20)
- F78 – iná duševná zaostalosť
- F79 – nešpecifikovaná duševná zaostalosť.

Žiak s MP je tak ako ostatní žiaci aktívnym subjektom edukácie. „V procese edukácie sú žiaci s mentálnym postihnutím

nositeľmi špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb“ a predstavujú veľmi heterogénnu skupinu žiakov s rôznym stupňom využívania intelektového potenciálu (Vančová, 2010, s. 13).

Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby týchto žiakov sa prirodzene premietajú aj do výtvarnej výchovy, ktorá im v prevažne segregovanom edukačnom prostredí vytvára optimálne možnosti na dosahovanie cieľov predmetu a naplnenie jeho funkcií (edukačná, výtvarno-estetická, a terapeutická – relaxačná funkcia). S ohľadom na pedagógov výtvarnej výchovy, ktorí prichádzajú do kontaktu aj so žiakmi s MP v integrovanom edukačnom prostredí základných a základných umeleckých škôl, uvádzame možnosti využitia výtvarného prejavu pre potreby pedagogickej / špeciálnopedagogickej diagnostiky v nasledujúcich bodoch (Gregušová-Šípošová, 2002).

Pozorovaním výtvarného prejavu skúmaných jednotlivcov, ich správania počas vizualizácie a vlastnej interpretácie s následným rozborom produktov výtvarnej činnosti kvantitatívnu a kvalitatívnu analýzu obsahu a formy vizualizovaného objektu alebo témy zisťujeme celkovú neuro-motorickú vyspelosť jednotlivca:

- intelektovú úroveň,
- znaky organicity,
- špecifické neuromotorické poruchy a anomálie,
- obsahovú úroveň myslenia (kompenzácia zníženej alebo absentujúcej schopnosti verbalizácie),
- osobnostné rysy jednotlivca,
- pozitívny / negatívny vplyv sociálneho prostredia, výchovy a kultúry na skúmaného jednotlivca (sociálne zaradenie a postoje),
- záujmy a profesijnú orientáciu,
- výtvarné nadanie a kreativitu.

Stotožňujeme sa v tomto smere na základe našich výskumov (Greušová, 1998, 2009; Gregušová, Píšová, 2004; Gregušová – Wolski, 2009; Gregušová - Stolárová, 2009] s poznatkami Hermelina - Conora (1990), že kresby jednotlivcov bez postihnutia sú v komparácii s kresbami jednotlivcov s MP precíznejšie. Oproti tomu rating umeleckej hodnoty sa v skupinách vyššie citovaného autora výskumu nelíši a v našich zisteniach odlišnosti sme našli v zmysle pozitívnom v prospech spontaneity a zaujímavých vizualizácií v skupine MP s Downovým syndrómom, u jednotlivcov s Autizmom a Aspergerovým syndrómom, ako aj u výtvarne nadaných s detskou mozgovou obrnou (DMO). Z toho vyplýva, že kým precíznosť v kresbách môže súvisieť s inteligenciou, umelecká kvalita grafického prejavu s ňou už súvisieť nemusí. Znamená to, že uvažovať o nadaní / talente a kreativite v umeleckej oblasti detí s MP je namieste. Avšak musíme akceptovať ich intelektuálnu úroveň a v zmysle toho možnosti ich vzdelávania, nakoľko ich špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby vyžadujú špeciálne edukačné prostredie.

1.2 Edukácia žiakov s mentálnym postihnutím.

V procese edukácie žiakov s MP sa okrem všeobecných a modifikovaných metód a princípov uplatňujú aj špeciálne výchovno-vzdelávacie metódy. Medzi najdôležitejšie podľa Vaška 1996 (In Vančová, 2010) patria: *metóda viacnásobného opakovania informácie, metóda nadmerného zvýrazňovania informácie, metóda zvýraznenia informácie inštrukčnými médiami, metóda zapojenia viacerých kanálov do prijímania informácie, metóda optimálneho kódovania, metóda intenzívnej spätnej väzby, metóda pozitívneho posilňovania, metóda individuálneho prístupu a metóda algoritmizácie obsahu edukácie*. Neoddeliteľnou súčasťou edukácie žiakov s MP sú princípy (zásady) edukácie ako „základné zákonitosti, pravidlá, ktoré majú ovplyvňovať edukáciu tak, aby boli dosahované stanovené edukačné ciele.“ (Vančová, 2010, s. 79). Tradičné princípy podľa Baja (tamtiež) vo vzťahu k žiakom s MP sú princípy: primeranosti, názornosti, sústavnosti, uvedomelosti a aktivity, trvácnosti, jednotnosti. Vašek 1996 (In Vančová, 2010, s. 79) dáva do popredia Moorove zásady:

- „najprv poznaj, potom vychovávaj,
- nie proti postihnutiu, ale v prospech postihnutého,
- vychovávaj nielen postihnutého, ale aj jeho okolie.“

Ak má byť edukácia úspešná musí zodpovedať určitým kritériám:

- žiaka s MP chápať je potrebné ako komplexnú osobnosť,
- vychádzať z individualít žiaka,
- orientovať sa nie na hľadanie nedostatkov ale na identifikáciu kapacít a zachovaných funkcií a na nich stavať,
- žiaka s MP chápať a posudzovať v interakcii s jeho užším a širším prostredím,
- chápať ho ako aktívneho spolutvorcu edukácie,
- edukáciu orientovať na zmysluplnosť a využiteľnosť obsahu v praktickom živote,
- vychádzať z toho že každý je prístupný aktivitám podnecujúcich proces učenia,
- vytvárať podmienky pre priechodnú recipročnú komunikáciu,
- dbať na intenzívnu spätnú väzbu,
- vytvárať prostredie zbavené stresu a nežiaduceho správania,
- aktivity dopĺňať komplementárnymi aktivitami (stimulačnými, kompenzačnými, korekčnými, reedukačnými, relaxačnými a terapeutickými),
- spolupracovať s rodičmi, centrom špeciálno-pedagogického poradenstva a všetkými zainteresovanými.

Pri výchove a vzdelávaní žiakov s MP sa podľa § 94, ods. 2, písm. a.) (zákon 245/2008 Z.z.) postupuje podľa vzdelávacieho programu pre deti a žiakov s MP. Edukácia žiakov s MP sa podľa § 94 ods. 1, písm. a.) a b.) (zákon 245/2008 Z.z.) uskutočňuje v školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením – v špeciálnych školách a v ostatných školách podľa tohto zákona. Sú to špeciálne triedy bežných škôl alebo bežné triedy pri individuálnom začlenení. (zákon 245/2008 Z.z.). Podľa § 95 ods. 4 (zákon 245/2008 Z.z.) sa edukácia uskutočňuje s využitím špeciálnych učebných a kompenzačných pomôcok, ktoré zabezpečuje škola bezplatne. Ďalej podľa § 95 ods. 6 (zákon 245/2008 Z.z.) sa edukácia žiakov s MP prispôsobuje ich špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám, na základe ktorých sa školy môžu vnútorne diferencovať podľa druhu a stupňa zdravotného znevýhodnenia. Základná škola sa podľa § 97 ods. 5 (zákon 245/2008 Z.z.), ktorá vzdeláva žiakov s MP alebo v kombinácii

s iným postihnutím, sa vnútorne člení podľa stupňa MP žiakov:

- variantu A – pre žiakov s ľahkým stupňom MP,
- variantu B – pre žiakov so stredným stupňom MP,
- variantu C – pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom MP alebo pre žiakov, ktorí majú aj iné zdravotné postihnutie. (zákon 245/2008 Z.z.). Ciele edukácie žiakov s MP podrobne charakterizuje vzdelávací program pre žiakov s MP, ktorý je súčasťou štátnych vzdelávacích programov. Hlavnými cieľmi primárneho vzdelávania je rozvinutie kľúčových spôsobilostí (ako kombinácie ich vedomostí, skúseností a postojov), žiakov s MP na úrovni, ktorá je pre nich osobne dosiahnuteľná (ISCED 1, 2008). V rámci uvedeného Štátneho vzdelávacieho programu je predmet výtvarná výchova situovaná vo vzdelávacej oblasti „Kultúra a umenie.“

Podľa Vančovej (2010, s.49) je cieľom špeciálnej edukácie žiakov s MP: „*optimálny rozvoj ich komplexnej osobnosti s rešpektovaním ich osobitostí a špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb vyplývajúcich z MP, dosiahnutie žiaducej úrovne vzdelanosti a vychovanosti a maximálneho stupňa ich socializácie.*“ Prostriedkom špeciálnej edukácie sú špeciálno-pedagogické intervencie. Výsledkom edukácie by malo byť na základe cielených edukačných aktivít, za podpory korekčných, stimulačných, terapeutických, rehabilitačných, reedukačných, kompenzačných, diagnostických a rediagnostických činností, s použitím špeciálnych pomôcok, technických prostriedkov a v súčinnosti s nimi, dosahovanie pokrokov v oblasti motoriky, senzoriky, sebaobsluhy, kognície, komunikácie, emocionality, sociability správania a podpora socializačného správania (Vančová, 2010). Všetky uvedené dlhodobé ciele sú dosahované vo výtvarnej výchove v špeciálnej základnej škole v miere závislej od vzdelávacieho variantu (A, B, C). Pre lepšie poznanie osobitostí výtvarného prejavu žiakov s MP, uvádzame v nasledujúcej časti nášho príspevku niekoľko základných poznatkov získaných štúdiom literatúry, vlastnou empiriou a výskumom od roku 1974 po súčasnosť.

2 Vývin výtvarného prejavu dieťaťa s mentálnym postihnutím

Vývinom výtvarného prejavu detí s MP sa výskumne zaoberáme už niekoľko desiatok rokov. Nepovažujeme preto za potrebné na tomto mieste zdôrazňovať význam detskej kresby ako takej, skôr upozorníme na fakt, že kresba a výtvarný prejav v edukácii detí s MP, na čo poukazujú viaceré výskumy, má mimoriadny význam pre ich rozumový vývin. Predovšetkým ide o to, aby sa tieto deti viedli ku kresleniu podľa skutočnosti. Vtedy sú nútené pozornejšie vnímať a analyzovať skutočnosť. To vplýva aj na osvojenie jasnejších predstáv, rozvoj obrazotvornosti, myslenia a reči mentálne postihnutých (Gregušová, 1998, 2004).

Ako sme uviedli vyššie, príčinou mentálnej zaostalosti detí sú rôzne poškodenia mozgu alebo to môže byť MP sociálne podmienené. V dôsledku rôznych ochorení dochádza i k rôznym poruchám vyššej nervovej činnosti a k rôznym poruchám psychiky a motoriky, čo sa odráža aj vo výtvarnom vývine a prejave detí s MP. Osobitnú skupinu tvoria mentálne postihnutí jednotlivci s pridruženými postihnutiami, pričom najvýraznejšou a najpočetnejšou skupinou v tejto časti populácie sú deti s DMO. Intelektová úroveň týchto detí je veľmi heterogénna a dosť ťažko diagnostikovateľná práve vzhľadom na rôznorodosť kombinácií postihnutia. Nie každé dieťa s DMO je aj MP a rozptýl stupňa MP je taktiež rôzna, od najľahšieho až po najťažší stupeň.

Pri charakteristike a analýze detského výtvarného prejavu musíme rešpektovať individuálne vývinové obdobia dieťaťa, ktoré majú niekoľko spoločných znakov.

Výtvarný prejav intaktného dieťaťa sa vyvíja súbežne s duševným i telesným vývinom. Doterajší názor na vývin dieťaťa sa opieral o **teóriu štádiálneho vývinu detskej kresby** (vekovo ohraničené štádiá). V súčasnosti pri hodnotení detského výtvarného prejavu sa do popredia dostáva **hľadisko typologické**, ktoré rešpektuje individualitu prejavujúcu sa vo výtvarnom type dieťaťa, pričom štádiálny vývin je individuálny. Avšak pri analýze detského výtvarného prejavu na diagnostické účely je poznanie teórie štádiálneho vývinu detskej kresby oporným bodom od ktorého sa odvíja prognóza edukácie dieťaťa s postihnutím.

Výtvarný prejav dieťaťa s MP je prirodzene značne zložitý a odlišný od vývinu kresby dieťaťa s intaktným intelektom. Technická stránka prejavu je tak ako u dieťaťa s intaktným intelektom závislá od stupňa rozvoja motoriky, najmä jemnej svalovej koordinácie, z obsahovej stránky od optickej pamäti, obrazotvornosti, pozornosti a citu, ale do značnej miery je ovplyvnený celkovou mentálnou úrovňou dieťaťa, od druhu a stupňa postihnutia.

Ak porovnávame kresbu dieťaťa MP s kresbou intaktného dieťaťa, pozorujeme značné rozdiely. U väčšiny intaktných detí môžeme pozorovať rýchlejší vývin kresliarskych zručností. Tieto deti dosahujú obyčajne obsahovo a formálne vyššiu úroveň ako deti s MP, ale aj u takýchto detí môžeme pozorovať zaujímavé výsledky vo výtvarnom vyjadrovaní. Intaktné dieťa v prvom období čmárania po papieri automatizuje svoje pohyby, ktoré potrebuje nato, aby mohlo preniesť svoju pozornosť na obsahovú stránku kresby. Takto už v 2. – 3. roku dokáže kresliť čiary, kruhy a dokáže spájať čiary v určitých uhloch. V ďalšom období je schopné kresliť zjednodušené obrysy ľudí, zvierat a vecí (bližšie Gregušová, 2004).

Vývin výtvarného prejavu dieťaťa s MP sa neuberá jednoznačne týmto smerom a rovnakým tempom. Jednotlivé vývinové štádiá sú predĺžené a k niektorým sa ani nepreracuje vplyvom závažnosti stupňa postihnutia. Výtvarný vývin takýchto detí je veľmi heterogénny a poznačený veľkou nepravidelnosťou. Niektoré deti dosahujú istú úroveň, iné ostávajú v štádiu čarbania. Závisí to, ako sme uviedli vyššie, od stupňa MP, ale aj od ďalších činiteľov (dedičnosť, výchova, prostredie, prípadne viacnásobné postihnutie, od špeciálnopedagogickej intervencie).

Stále aktuálnou sa nám javí charakteristika podľa Gažiho (1968), ktorý uvádza, že kresby detí s MP sú chudobné obsahom, odráža sa v nich zmätok, nesústreďenosť, nestálosť, roztrieštenosť a nejasnosť predstáv. Nedostatky z technickej stránky sú zapríčinené nedostatočnou funkciou motoriky, koordinácie svalov a percepčno-motorickej koordinácie. Tento autor uvádza podľa Rostoharovej a Dúbravu päť vývinových štádií výtvarného prejavu mentálne postihnutých jednotlivcov, ktoré nasmerovali aj náš výskum (Gregušová, 1998).

Prvé štádium čarbania a beztvarových prejavov.

Druhé štádium symbolizujúcich čiar.

Tretie štádium schematického spodobovania, ktoré nastáva keď dieťa prejaví tendenciu napodobniť predmet.

Štvrté štádium náležiteho napodobňovania.

Piate štádium estetického napodobňovania, keď dieťa používa námety na výzdobu kresby.

Neznamená to však, že každý jednotlivec s MP zákonite prechádza týmito štádiami. Ani žiaci rovnakého veku nemusia patriť k rovnakému štádiu. Niektorí ustrnú na nižšom stupni, iní sa dostávajú ďalej. V súčasnosti napríklad bežne nachádzame vo výtvarnom prejave detí s MP aj vyššie štádiá ich výtvarného vývinu, a to aj v pásme strednej mentálnej retardácie a u detí s Downovým syndrómom (Gregušová - Stolárová, 2009).

V začiatočnom období grafického prejavu MP kreslia nezmyselné čiary a neskôr im pripisujú istý význam. Pri zobrazovaní predmetov často prechádzajú z jedného predmetu na druhý. Takto dochádza k rozličným chybám v zobrazovaní skutočnosti. Výsledok nie je zhodný s tým, čo dieťa rozpráva. Často treba pristúpiť aj k tomu, že pedagóg pri kreslení priamo zasahuje do práce, pomáha viesť ruku žiaka. Veľa jednotlivcov s MP kreslí predmety tak, ako sa ich naučilo kresliť doma alebo v škole. V ich kresbách sa odráža len málo z toho, čo pozorovali. Nedostatkom ich výtvarného prejavu je, že nevystihujú správnú proporcionalitu tela figúr a jednotlivých predmetov a nedokážu vyjadriť priestor v perspektívnom zobrazení, naopak typickým znakom je tzv. obrátená perspektíva.

3 Charakteristika výtvarného prejavu jednotlivcov s mentálnym postihnutím rôzneho stupňa

Výtvarný prejav MP detí, podobne ako aj intaktných, je odrazom psychických vlastností, temperamentu a celej osobnosti tvorcu. V kresliarskej línii, použití farieb, materiálov aj v subjektívnom prístupe k tvorbe môžeme pozorovať psychomotorickú úroveň jednotlivca a hlbšie spoznať jeho vnútorný svet. Kresba a výtvarný prejav v jeho komplexnosti odráža stav jemnej (ale aj hrubej) motoriky dieťaťa, jeho poznávacích schopností i schopností analyzovať tvar, líniu, plochu, priestor a farbu. Stáva sa aj dokumentom o celkovej názorovej orientácii jednotlivca.

Deti s MP majú špecifický vývin svojho výtvarného prejavu. Nie je závislý od veku, ale od mentálnej úrovne, schopností a špeciálnej prípravy. Výtvarný vývin prebieha spolu s ich výnimočným psychickým a duševným vývinom, preto je veľmi osobitý, u každého jednotlivca individuálny. Podľa tematiky obsah detského výtvarného prejavu hovorí o stave poznávacích procesov – vnímania, predstavivosti, pamäte, myslenia. Formálna (technická) stránka prejavu je dokumentom o úrovni jemnej i hrubej motoriky a zrakovomotorickej koordinácie. Podľa viacerých autorov – Jankovichovej, Hárđiho, Hanusa, Uždila a iných (in Gregušová, 2004, 2011) sa tieto znaky prejavujú už na úrovni čmárania vekovo mladších a ťažšie MP detí. Svoje čmáranice robia s menšou istotou a silou; sú často nepravidelné, nekompozične umiestnené na ploche. Je to aj dôsledok porúch svalového napätia (spasticity končatín) a držania tela pri činnosti. Už pri čmáraní, rovnako ako v celom výtvarnom prejave, sú viditeľné rozdiely v práci detí s rovnakým a podobným postihnutím. Je to tiež náznak individuality ich postihnutej osobnosti. Kresba niektorých detí je charakteristická vytváraním krúživých elipsových tvarov, iné dlhšie a s námahou robia priame lomené línie rôznych smerov a dĺžok; niektoré vedú osamotenú neistú líniu po papieri.

Línia kresieb detí s MP je často krát ťažkopádna a roztrásená, niekde vedená s nadmerným prítlakom, inde sa naopak stráca. Takáto je najmä u detí s ťažšími somatickými následkami práve v prípade DMO. Slabá a veľmi neistá línia sa vyskytuje u detí s diagnózou Dystrophia (celkové ochabovanie svalstva), ale aj u plachých a úzkostlivých jednotlivcov. K týmto znakom sa tiež pridružuje narušenie hmatových pocitov a vnemov pri manipulácii s kresliacim materiálom a pomôckami, aj nedostatočná zrakovomotorická koordinácia. Kresbová stopa detí s postihnutými len dolnými končatinami sa v podstate podobá kresbe detí nepostihnutých. Ťažkosti im spôsobuje uzavretie, dokončenie tvaru aj lineárne zvládnutie tvaru, ktorý má dieťa v predstave.

K osobitostiam výtvarného prejavu detí s MP patria nesúvislosti a nesprávny pomer vo veľkosti zobrazených predmetov a vzťahov medzi nimi. Dieťa kreslí väčšie a nápadnejšie to, čo považuje za dôležitejšie a k čomu má silnejší citový vzťah. Na tento nepomer však vplýva aj porucha koordinácie vnímania v dôsledku MP. V prejave sa ďalej vyskytujú bizarnosti, ktoré sú neraz prekvapivými momentmi obzvlášť v prípadoch zaujímavej štylizácie týchto tvarov, ktoré taktiež odhaľujú vnútorný svet a pocity dieťaťa. S nimi súvisí i častejší výskyt neopodstatnených detailov a podrobností. Aj tieto sú, okrem spojitosti s MP dôkazom aktuálnej nálady dieťaťa, jeho stavu, sily prežitých zážitkov a emocionálneho podfarbenia činnosti. Určitým opakom týchto vlastností akoby bola stereotypia v kresbe – opakovanie viacerých naučených prvkov, ktoré sa objavujú v prevažnej miere u detí v stupni stredného mentálneho postihnutia. Tieto sa vekom - dospievaním stávajú zaujímavými v ich využití s realizáciou rôznych technických a materiálových postupov.

V kresbe detí s MP je veľkým determinujúcim činiteľom psychomotorická úroveň a stupeň postihnutia. Jednotlivci s ťažšími formami DMO v kombinácii so závažnejším mentálnym postihnutím často nedokážu uchopiť kresliaci nástroj a vytvoriť ním určitú stopu. Ich realizácia spočíva v malbe prstovými farbami, špongiou, či fľkaní farieb na veľký formát – teda v možnosti prejavu sa pomocou hrubej motoriky a techník spojených s experimentovaním, pričom vznikajú zaujímavé tzv. náhodné zdary. V kresbe detí s postihnutím sa môžeme stretnúť s deformovanou líniou aj tvarom, rôznymi disproporciami zobrazených prvkov, neschopnosťou cielene komponovať, zobrazovaním predmetov bez pohybu. Kompozícia realistických tematických prác je väčšinou statická, čím sa odlišuje od schopnosti dynamického stvárnenia detí nepostihnutých. Deti s MP to však nahrádzajú svojim komentárom (interpretáciou), kde vyjadria chýbajúcu činnosť a dej, ba niekedy celý príbeh o predmete svojej kresby. Ak chcú zobraziť výtvarným rozprávaním dej epizód za sebou, musia si ich často s pomocou niekoho premyslieť a pripraviť, lebo majú nejasné predstavy, zníženú pozornosť a menšiu mieru fantázie. Sú roztržití. V ich prejave často chýbajú logické vzťahy a perspektíva; charakterizuje ho úspornosť a lineárnosť ťahu, obrátená perspektíva – väčšie veci umiestnené vzadu, menšie vpredu. Ich kresby sú dokumentom určitej úrovne intelektuálneho realizmu – dieťa „v našom prípade MP vo veku niekedy aj adolescenta alebo dospelého“ kreslí to, čo o veciach vie.

Zaujímavá a špecifická je aj preferencia farieb u tejto časti populácie, čo sa prejavuje v kolorovaní kresieb a v malbe. Minimálne schopnosti preukazujú v miešaní farieb a väčšinou pracujú s čistými farbami. Vyberajú si tie farby, ktoré sú im momentálne dostupné. Úzkostlivé, uzavreté deti často používajú bledé, menej intenzívne farby a sebavedomé, otvorené deti naopak výrazné farby. Niektorí jednotlivci obľubujú netradičné, kriklavé až gýčové farby, ktoré neprimerane používajú v prácach, pretože silno pôsobia na ich zmysly a sú zreteľnejšie aj v prípade postihnutia zraku. Väčšinou sa však deti s MP snažia používať lokálnu farebnosť; no sú medzi nimi jednotlivci so zmyslom pre expresívny, fantastický farebný prejav.

U niektorých možno pozorovať obľúbenosť určitej farebnej škály – napr. červeno-oranžové, modro-zelené kompozície. Takúto obľúbenosť vidíme aj u detí nepostihnutých, no odlišným znakom u postihnutých je časté priradovanie farieb k sebe podľa aktuálneho emocionálneho naladenia. Vznikajú tak zaujímavé odrazy vnútra týchto, pre nás, výnimočných detí (Gregušová, 1998, 2004).

Vývin kresby (ale aj celého výtvarného prejavu) detí s MP je značne odlišný a spomalený v postupe smerom k realite a konkretizácii tvaru. Vývinové štádiá nepravidelné a predĺžené, no znova to platí individuálne pre každé dieťa. Môžeme sledovať veľkú variabilitu a rôznorodosť znakov. Aj vo veku 13 – 15 rokov vo vývine kresby MP pretrvávajú nežiaduce prvky – používanie základnej čiary, zákon kolmosti – predmety zobrazované kolmo na šikmú podložku, preklápanie a sklápanie predmetov do pôdorysu, dekoratívne vyplňanie prázdneho priestoru v kresbe. Kresbu postavy človeka deti s MP vo veku 12 – 14 rokov možno porovnávať s kresbou 5 – 8 ročných detí nepostihnutých. Opäť to závisí od stupňa postihnutia. U ľahšie postihnutých to býva „panák“ bez náznakov rúk alebo s rukami. Ťažšie postihnutí a vekovo mladší (do 10 rokov) môžu dosiahnuť úroveň hlavonožca, alebo vôbec nie sú schopní zobraziť ľudskú postavu. Niektorí kreslia schematickú postavu z útvarov podobných grafickým typom, ktoré sú schopní zopakovať. U mentálne postihnutého dieťaťa vek nie je spoľahlivým ukazovateľom jeho schopností. Tu treba hodnotiť stupeň MP, aktuálny stav a úroveň psychomotoriky, poznatkov a zručností vo výtvarnom vyjadrovaní dosiahnutých špeciálnopedagogickou intervenciou (Gregušová, 2011).

Hornáková (1995) uvádza, že nedostatočné pozorovacie schopnosti, narušené vnímanie a predstavivosť spôsobujú, že postihnuté deti napodobňujú videné vzory a prejav druhého viac ako zdravé. V závislosti od diagnózy je však aj vydarené napodobenie a reprodukcia výkonom i dôvodom k spokojnosti dieťaťa, ktorú aj veľmi spontánne prejaví. Obdivuhodná je ich schopnosť spolupráce vo dvojici alebo v skupine. Pomerne rýchlo si delia úlohy podľa svojich zručností, vzájomne využívajú a kombinujú svoje nápady. Vo výkonoch sa chcú priblížiť a vyrovnávať úrovni svojich kamarátov a niekedy aj pedagóga. Vedia prejavíť aj toleranciu k menej schopným jednotlivcom. V procese tvorby sa u nich prejavujú kolísavé úrovne výkonnosti. Na začiatku slovné vyjadria veľké nadšenie a snahu, no trvá dlhší čas, kým začnú s prácou. Počiatkové ťažkosti ich dokážu, podobne ako zdravé deti, odradiť či priviesť k pocitom menejcennosti. Niektorí jednotlivci naopak po prvých nápadoch rýchlo začnú prácu a zakrátko nevedia pokračovať. Zvyčajne ju potom dokončia nedbalo a bez prvotného citového zanietenia. Sú však aj samostatne tvoriace deti so znakmi introvertného výtvarného typu. Vo veku približne 12 – 14 rokov sa u nich diferencuje záujem o kresbu, maľbu, modelovanie či materiálovú tvorbu, príp. pracovnú výchovu. Nachádzajú záľubu aj v určitom druhu materiálu a v technike.

Všeobecne deti s MP majú väčšie problémy so zameraním sa na tému a myšlienkovú aktivitu súvisiacu s ňou. Vyžadujú jednoduchú a zrozumiteľnú motiváciu s dôrazom na hravosť a cit. Výsledok je najviac ovplyvnený ich momentálnou náladou, nápadmi, spontánnosťou. Je dobré, ak je v téme ponechaná čo najväčšia voľnosť, ale s primeraným motivačným podnetom, ktorý musí pedagóg počas práce vhodne rozvíjať. Aktivita fantázie a citov mobilizuje intelektovú aktivitu detí – premýšľanie, porovnávanie, hodnotenie, čo je pozitívnym terapeutickým faktom. Svoj prejav počas práce spontánne interpretujú, najmä v kontakte s pedagógom. Keďže ich predstavivosť a fantázia ako vyššie psychické procesy sú chudobnejšie a menej rozvinuté, je veľmi vhodná neustála aktivizácia. Deti sa snažia svoju prácu všetkými dostupnými prostriedkami zdokonaľiť. Veľmi ťažko a nemotivujúco na ne pôsobí, keď sa ich práca označí za nevydarenú, príp. sa zničí. Preto treba na každom ich seba vyjadrení nájsť pozitíva a ohodnotiť ich význam. Dokončený výtvarný produkt má výpovednú hodnotu nielen znakmi a výrazovými prostriedkami, ktoré obsahuje, ale aj tým, čo jej z rôznych príčin chýba.

Pozorovaním výtvarného prejavu detí s mentálnym postihnutím, ich analýzou a komparáciou s prácami detí s intaktným intelektom (1978 – 2013) môžeme naše poznatky zhrnúť následne do všeobecných stručných charakteristík:

- **Výtvarný prejav detí s ľahkým MP, ktoré nevykazujú výtvarné nadanie** sa približuje formou aj obsahom výtvarnému prejavu detí s intaktným intelektom tiež bez nadania. Kreslia postavy s menšími proporčnými nedostatkami a vo väčšej miere en fas, avšak kompozície sú chudobnejšie obsahom ako v prípade prác detí s intaktným intelektom a prevažne statické. **MP deti, ktoré vykazujú znaky nadania** majú výtvarný prejav živší, dynamickejší, bohatší obsahom, avšak ani títo jednotlivci, aj keď v dospelom veku, nedokážu použiť v zobrazovaní plošných výtvarných foriem perspektívu a ich výtvarný prejav sa celkovým výrazom líši, nemožno ho prirovnávať k insitnému umeniu, ale nesúhlasíme ani s označením „Art-Brut“ (tzv. brutálne umenie).
- **Výtvarný prejav detí so stredným mentálnym postihnutím** bez výtvarného nadania sa vyznačuje dekoratívnosťou využívania stereotypných prvkov, ktoré si osvojili. Postava v prevažnej miere je na úrovni hlavonožca, zvieratá sú personifikované. **Deti tejto skupiny, avšak výtvarne nadané**, dokážu zobraziť postavu zreteľnejšie, oblečenú v vynechaním viacerých častí. V tejto skupine nachádzame aj väčšinu detí s Downovým syndrómom, ich výtvarný prejav je zaujímavý zvlášť u tých jednotlivcov, ktorí vykazujú znaky výtvarného nadania. U všetkých sme pozorovali geometrizmy a znaky kubistického spôsobu analýzy a spracovania objektov v štylizovaných tvaroch (Gregušová, 1998).
- **Výtvarný prejav detí s ťažkým mentálnym postihnutím** ostáva v prevažnej miere na úrovni čmáraníc a rôznych hier s prstovými farbami a iným výtvarným materiálom, avšak sú aj tak ťažko psychomotoricky postihnutí jednotlivci, u ktorých estetickú komunikáciu môžeme realizovať len pomocou zrakovéj vizualizácie v Snouzele miestnostiach.

Príklad dobrej praxe: obrázky 1, 2, 3 ukážky prác výtvarne nadanej dievčiny s ľahším stupňom MP a Downovým syndrómom, individuálne integrovanej v základnej škole a základnej umeleckej škole, kde jej boli vytvorené primerané edukačné podmienky pre rozvoj jej kreativity (bližšie pozri Beňová, 2011).



Obrázky 1, 2, 3

3.1 Kreatívne hodnoty výtvarného prejavu jednotlivcov s mentálnym postihnutím

Viacrát v našich príspevkoch sme pripomenuli, že výtvarný prejav i každé seba vyjadrenie detí s MP má okrem patologických znakov aj nenapodobiteľné hodnoty. Podľa Zelinu (1996 In: Gregušová, 2004) v teórii úrovni intelektového vývinu rozlišujeme štyri úrovne: **najnižšiu – senzomotorickú, predoperačnú, konkrétnych operácií a formálnych operácií**. Najvyššia – úroveň formálnych operácií zahŕňa *predstavivosť, imagináciu, hodnotenie a tvorivosť*. Mohli by sme sa domnievať, že úroveň imaginácie a tvorivosti MP nikdy nedosiahnu. No v nižších intelektových úrovniach sa nachádzajú procesy, ktoré môžu rozvoju kreativity napomáhať. Úroveň konkrétnych operácií, kde sa MP dieťa pohybuje, zahŕňa proces analyzovania a merania ako súčasti a predpokladu hodnotiaceho myslenia. V ešte nižšej – predoperačnej úrovni je dokonca schopnosť chápať, postrehnúť symboly a znázorňovať ich. MP dieťa teda vnútorne cíti a chápe vlastnosti predmetov, ich vzťahy a hodnotu a je schopné ju aj primerane vyjadriť. Keď sa vhodne stimuluje jeho vnímanie a aktivizuje sa praktická reakcia, odpoveď na podnety, vtedy sa prejavia aj prvky originality a tvorivosti v podobe vlastnej dieťaťa (Hlaváčová, 2004).

Jednotlivci s MP sa do každej činnosti „vkladajú celí“ a odovzdávajú v nej to, čím žijú a čo sú schopní vyjadriť. Ich nadmerná spontánnosť, ktorej výsledkom sú originálne tvorivé momenty z rôznych oblastí života, nás obohacuje o nové poznanie. Okrem výtvarného prejavu sa dokážu podľa individuálnych možností realizovať aj v slovesnej tvorbe či v celom prístupe ku každodenným skutočnostiam. Vo výtvarnej tvorbe je u nich možné určiť charakteristickú typológiu, i keď každý jednotlivec s MP sa prejavuje individuálne. V type **extrovertnom (vizuálnom)**, ktorý sa zameriava na konkrétny svet okolo seba a snaží sa priblížiť realite a **introvertnom (imaginatívnom)** type, ktorý dáva priestor fantázii, subjektívnemu prežívaniu sveta a podľa toho sa aj vyjadruje. Podľa našich pozorovaní medzi MP deťmi môžeme nájsť obidva typy (od r. 1978 až do r. 2013). Extrovertní jednotlivci radi kreslia podľa obrázkov a predlôh, zaoberajú sa detailmi, nadmerne opravujú svoje práce a vyžadujú častú pomoc pedagóga. Dokážu sa trpezlivo a dlhší čas venovať náročnému vypracovaniu konkrétneho námetu. Neúspech ich odrádza a úspech v nich vyvolá radosť a uspokojenie. Zaujímajú ich realistické výtvarné diela, oceňujú hodnoty užitočného umenia, rôznych dekorácií i výtvarov technickej zručnosti.

Introvertné typy detí sú zdrojom prekvapivej originality a identity aj v prípade MP. Nikdy nemožno predvídať, ako sa určitej témy alebo techniky zmocnia. Zaujímavé diagnostické postrehy získavame z ich interpretácie „diela“, ktorú poskytnú už ťažšie MP na úrovni čmárania. Tvary a hustota čmáraníc, ich rozloženie na ploche i výber farieb dokumentuje práce. Deti s introvertným zameraním tiež dávajú fantastické nové tvary skutočným predmetom, vymýšľajú si nové postavy a deje. Nemusia mať vždy určenú tému, používajú vlastnú farebnosť. Väčšina má svoj typický výtvarný štýl a rukopis. Niektoré vyplnia formát farebnými plochami v štýle podobnom kubizmu či dekoratívnej maľbe, maľujú expresívnymi farebnými škvrnami, originálne kombinujú rôzne materiály – papier, textil a pod. U niektorých sa prekvapujúco objavuje istý zmysel pre abstrakciu a imaginatívne vyjadrenie pocitov a nálad – napr. zobrazia figúru ako farebný bod, používajú zaujímavé grafické symboly. Ich názov práce alebo komentár jej neraz dávajú neopakovateľný význam, alebo posúvajú prácu do úplne iného svetla, než sa pôvodne predpokladalo (Gregušová, 2011).

Niektoré deti s MP sa z hľadiska vzťahu k téme a technike viažu na obľúbené témy a námety, ktoré zobrazujú vo všetkých technikách. Vyberajú si napr. srdiečka, kvety, domčeky, svoju obľúbenú postavu, zvieratko a pod. Sú to väčšinou ťažšie intelektovo postihnutí jednotlivci. Ich práce v rôznych technikách a materiáloch môžu byť zaujímavé ako určité „tematické variácie“. Podľa schopností a zručností sa môžu pokúsiť o štylizovanie svojho preferovaného tvaru – napr. domček nakreslený realisticky, dekoratívnym štýlom, pokus o fantastický či rozprávkový domček, vybodkovaný, pomocou farebných škvŕn, mozaiky, atď. Iný typ detí disponuje väčšou predstavivosťou a fantáziou pri výbere a spracovaní rôznych tém, no chýbajú im praktické zručnosti v technikách. Držia sa jednej osvojenej techniky alebo niekoľkých málo techník. Tu je obohacujúcou obsahová stránka ich „diel“ pričom je vhodné voliť prácu vo dvojici so spolužiakom, s pedagógom alebo v skupine, kde deti kombinujú rôzne techniky. Spoločné kreslenie detí s pedagógom i detí navzájom má svoj význam pri ich vzájomnom obohacovaní. Učiteľ môže s dieťaťom striedavo tvoriť takmer všetko, čím rozvíja jeho zrakovo-motorickú koordináciu, imaginatívne schopnosti, zvyšuje úroveň zručností. Dieťa má uspokojivý pocit z hotovej spoločnej práce, kde vidí svoj podiel na výsledku a osvojuje si novú techniku. Tí jednotlivci, ktorí preferujú istú techniku i materiál, rozvíjajú v nej zručnosti a môžu sa posunúť na vyššiu úroveň samostatnosti a tvorivosti (Gregušová, In: Vančová, et al., 2010).

Dôkazom toho sú aj vyjadrenia detí s MP v našich riadených rozhovoroch zameraných na odhalenie cítenia a chápania symbolov, ako aj hodnotenia umeleckých reprodukcí. Podľa našich zistení tvorivý prejav detí podporuje aj kultúra a estetika prostredia, v ktorom žijú. Veľmi podnecujúce je, keď je v ňom priestor na prezentovanie detských prác, alebo deti samé sa

podieľajú na estetickú úpravu prostredia. Silným motivačným činiteľom pre ne je vidieť vlastnú prácu a mať účasť na spoločnej tvorivej aktivite. Môžu to byť najrôznejšie bežné činnosti – napr. spoločná výzdoba počas sviatkov, pečenie a úprava stola, upratovanie či presťahovanie miestností a pod., kde prekvapivo uplatnia aj vlastné estetické a výtvarné cítenie. Dieťa má radosť z úlohy, ktorou ho poveríme, hoci svojím významom môže byť zanedbateľná. Snaží sa ju splniť čo najlepšie, pričom rozvíja svoju tvorivosť a spontánnosť. Neznamená to len rozvíjanie tvorivého myslenia, ale takéto cvičenia veľmi ovplyvňujú aj citovú stránku, motiváciu detí a každú stránku ich osobnosti. Deti tvorivé úlohy rady riešia, teší ich to, motivuje k ďalšiemu poznávaniu a spolupráci.

Učiteľ v špeciálnej škole a obzvlášť ten, ktorý pracuje s MP žiakmi individuálne integrovanými, má vedieť, čo spôsobilo MP žiaka a aký je jeho zdravotný stav. Poznanie druhu a stupňa mentálneho postihnutia žiaka pomáha lepšie pochopiť jeho duševný stav a osobitosti správania, a tak môže vybrať účinné metódy individuálneho prístupu v edukácii. Psychický proces poznávania žiaka s MP je značne odlišný od poznávania mentálne intaktných (nepostihnutých) detí a vyznačuje sa určitými osobitosťami, ktoré učiteľ výtvarnej výchovy, ale prirodzene i ostatní vyučujúci v špeciálnej základnej škole alebo v integrovanej forme edukácie musia mať na zreteli.

Za dôležité považujeme identifikovať:

- k akým ťažkostiam dochádza v poznávaní okolitého sveta, teda aký je stav poznatkov získaných vlastnou skúsenosťou,
- ako žiaci s MP poznávajú obrazy, na ktorých sú jednotlivé konkrétne veci a ako poznávajú zobrazenú zložitejšiu situáciu,
- približne v ktorom vývinovom štádiu detskej kresby sa nachádzajú,
- akú výtvarnú techniku a materiál preferujú vzhľadom na jeho individuálny psychomotorický vývin a stupeň MP.

V ontogenetickom vývine dieťa začína poznávanie vnímaním konkrétnych predmetov. Na základe vnemov a predstáv rozvíja sa potom konkrétne, neskôr abstraktné myslenie.

Poškodená, alebo nedostatočne vyvinutá mozgová kôra, teda kôrová časť analyzátoru u detí s MP znižuje jemnosť analýzy, čoho výsledkom sú nedostatočne jasné vnemy a predstavy. Schopnosť diferenciacie MP jednotlivcov je tiež znížená, nevidia predmety, ktoré sa menej jasne odrážajú vo vedomí intaktných detí. Títo jednotlivci poznávajú zobrazené veci veľmi povrchné a označujú ich podľa niektorého vedľajšieho znaku. Nedostatočne vnímajú aj súvislosti medzi predmetmi a javmi. Nedokážu vnímať obraz ako celok. Závažnosť týchto zmien je závislá od druhu a stupňa mentálneho, ale aj pridruženého postihnutia (zrakového, sluchového). V kvalite grafického prejavu sa odráža tiež telesné postihnutie, a to v špecifickom rukopise, ktorý ale práve vplyvom tohto postihnutia môže byť u nadaných jednotlivcov originálny a zaujímavý.

V súvislosti s tým sa vynára problém, ako u žiakov s MP zdokonaľovať predstavy a ako postupovať, aby títo žiaci prešli od konkrétnych predstáv k abstraktným formám myslenia. Vytváranie jasných predstáv je proces dlhodobý a práve výtvarná výchova poskytuje veľa možností pre zmyslové poznávanie a ujasňovanie predstáv.

Záver

V detskom výtvarnom prejave sa odráža celá osobnosť dieťaťa. Je to výsledok procesu vnímania okolitej skutočnosti a premeny konkrétnych zrkovných predstáv na novú výtvarnú skutočnosť. Vnímanú skutočnosť dieťa subjektívne výtvarne spracúva a citovo sa s ňou vyrovnáva. Ako sme už viac krát uviedli, priebeh procesu výtvarného stvárnenia skutočnosti je u dieťaťa ovplyvnený subjektívnymi kvalitami, ako sú vnímanie, predstavy, fantázia, zapamätanie, vybavovanie z pamäti, ale aj individuálne vzťahy, postoje a záľuby dieťaťa. Dôležitú úlohu zohráva aj pohybový fyziologický faktor. Vonkajšími činiteľmi sú podmienky pre spracovanie výtvarnej skutočnosti - výchova, vplyv prostredia a špeciálnopedagogická intervencia už v ranom veku.

Naša prax s MP jednotlivcami a kontakt s produktmi ich výtvarných činností z rôznych aktivít napr. EURÓPA V ŠKOLE (od r. 1991), vernisáže výstav na národnej i medzinárodnej úrovni, nás vedie k tvrdeniu, že venovaná pozornosť kurzom s výtvarným zameraním v procese vzdelávania študentov odboru špeciálna pedagogika, má svoje opodstatnenie. Zameranie aktivít špeciálnych škôl a zariadení v tomto smere vykazuje čím ďalej tým vyššiu úroveň v prezentovaní výtvarných produktov. Domnievame sa, že zaradenie kurzu Špeciálna výtvarná výchova do študijného programu predprimárnej a primárnej pedagogiky by pozitívne ovplyvnilo kvalitu edukačného procesu výtvarnej výchovy v integrovanom, prípadne inklúziivom edukačnom prostredí.

Literatúra:

BEŇOVÁ, J. 2011. *Príbeh jednej umelkyne*. [elektronický optický disk (CD ROM)]. In: Umenie v kontexte špeciálnej pedagogiky. - Bratislava : Iris, 2011. - S. 154-164. - ISBN 978-80-89238-49-1.

GAŽI, M. 1968. *Rozumovo chybné deti a ich vyučovanie*. Bratislava: SPN, 1968.

GREGUŠOVÁ, H. 1989. *Výtvarmentálne postihnutých jednotlivcov s Downovým syndrómom* (dizertačná práca). Bratislava : UK PdF, 1989.

GREGUŠOVÁ, H.: 1999 *Program výtvarných činností v školskom klube osobitnej školy*. Bratislava: MC, 1999.

GREGUŠOVÁ, H. - ŠÍPOŠOVÁ, K. 2002. *Aplikácia dynamického testu kresby ľudskej postavy v diagnostike intaktných detí a detí mentálne postihnutých s epilepsiou*. In: Paedagogica specialis 21. Bratislava : Univerzita Komenského, 2002. - S. 161-172. - ISBN 80-223-1715-2.

GREGUŠOVÁ, H. 2004. *Výtvarné aktivity mentálne postihnutých detí predškolského veku* (2. vyd.). Bratislava : Sapientia, 2004.

GREGUŠOVÁ, H. - PISCHOVÁ, Z. 2004. *Výskum aplikácie kresbových testov v populácii mentálne postihnutých - ich význam v špeciálnopedagogickej diagnostike*. In: Aktuálne problémy špeciálnej pedagogiky z aspektu interdisciplinárneho prístupu. - Bratislava : Sapientia, 2004. - S. 319-372. - ISBN 80-969112-6-0.

GREGUŠOVÁ, H. 2006 *Výskyt výtvarne nadaných žiakov s postihnutím v Slovenskej Republike*. In: Niektoré aspekty nadania a talentu u postihnutých jednotlivcov. Bratislava : Sapientia, 2006 ISBN 80-89229-04-2.

- GREGUŠOVÁ, H. – STOLÁROVÁ, E. 2009. *Výskum výtvarného prejavu dieťaťa s Downovým syndrómom*. In: *Umenie bez bariér - umenie bez hraníc*. Abstrakt z konferencie UK PdF 20.-21.10.2009, Bratislava, Iris.
- GREGUŠOVÁ, H. 2010. *Špecifika edukácie výtvarnej výchovy*. In: Vančová, A. et al. *Špeciálna edukácia mentálne postihnutých*. Bratislava : Iris, 2010.
- GREGUŠOVÁ, H. - WOLSKI. 2011. *Význam a využitie výtvarného prejavu detí s poruchou autistického spektra v špeciálno-pedagogickej diagnostike* [elektronický optický disk (CD ROM)]. In: *Umenie v kontexte špeciálnej pedagogiky*. - Bratislava : Iris, 2011. - S. 154-164. - ISBN 978-80-89238-49-1.
- HERMELIN, B. - CONOR, N. 1990. *Art and accuracy: The drawing ability of idiot-savants*. In: *Journal of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines*. 1990, Vol. 31, No 2, pp. 217-228.
- HLAVÁČOVÁ, A.: 2004 *Tvorivosť mentálne a viacnásobne postihnutých jednotlivcov*. (Záverečná práca, ved. Gregušová, H.) Bratislava, UK PdF
- HORŇÁKOVÁ, M.: 1995 *Činnosťná terapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava : SPN, 1995.
- VALACHOVÁ, D. 2005. *Výtvarný prejav detí z multikultúrneho prostredia*. Bratislava : Psychodiagnostika, 2005, ISBN 80-88714-02-8.
- VALENTA, M. – MÜLER, O. 2003. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Praha : Parta, 2003, ISBN 80-7320-039-2.
- VANČOVÁ, A.: 2005. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava, Sapientia.
- VANČOVÁ, A. 2008. *Integrácia a inklúzia osôb s postihnutím, narušením alebo znevýhodnením v kontexte edukácie v komparácii s ich segregáciou*. (Vybrané kapitoly). Bratislava : MABAG, 2008. ISBN 978-80-89113-48-4.
- VANČOVÁ, A.: 2010. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava : KKT. o.z. a UK PdF, 2010.
- VAŠEK, Š. 2003. *Špeciálna pedagogika* (2. vyd.). Bratislava : Sapientia, 2003.
- ZELINA, M.1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 1996.

Kontaktné údaje:

Doc. PaedDr. Hedviga Gregušová, CSc.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, ÚŠŠ, Katedra špeciálnej pedagogiky, Bratislava

e-mail: gregusova@fedu.uniba.sk

SCRAPBOOKING – TVORIVÁ TECHNIKA EDUKÁCIE PRE DETI MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

SCRAPBOOKING – CREATIVE EDUCATION TECHNIQUE FOR ELEMENTARY SCHOOL AGE CHILDREN

PETRA JANEKOVÁ

Abstrakt: Príspevok približuje pojem tvorivé písanie a rozoberá počiatky a vplyv tvorivého písania. Jeho využitie má široký záber - môžeme ho využiť pri práci s deťmi na rôznych stupňoch škôl, v detských centrách a kluboch, v domovoch dôchodcov, či v liečebných centrách ako terapeutickú techniku. V článku sa venujeme hlavne technike scrapbookingu, ktorá je zaujímavým spôsobom komunikácie na pomedzí predmetov slovenského jazyka a literatúry a výtvarného umenia. V článku popisujeme spracovanie jednej témy formou scrapbookingu.

Abstract: The article describes the term „creative writing“, his history and effects. The use of creative writing is wide – at school on every education degree, in childhood centers and clubs, retirement homes, as a therapeutic technique in treatment centres. In this article, we focus on the technique of scrapbooking. Scrapbooking is a very interesting communication style, on the border subjects of Language, Literature and Fine Arts. We present one theme processed by technique of scrapbooking.

Kľúčové slová: písanie a písmo, komunikácia, tvorivé písanie, scrapbooking

Key words: writing and script, communication, creative writing, scrapbooking

O tvorivom písaní

Na to, aby sme mohli rozoberať tvorivé písanie, musíme venovať pár riadkov aj písaniu samotnému. V našom kultúrnom priestore sa deti v inštitucionálnom vzdelávaní učia písať prvýkrát v prvej triede základnej školy (ďalej len ZŠ). Keďže písmo je umelo vytvorený systém znakov je potrebné sa ho naučiť. Písanie svojím zaradením spadá do produkčných komunikačných kompetencií. V prvej triede ZŠ ide v písaní predovšetkým o nadobudnutie grafomotorickej zručnosti, ktoré však S. Butler (1996 in Klimovič 2009, s. 17) nepovažuje za samotný akt písania. Jedným zo základných cieľov inštitucionálneho vzdelávania je nadobudnutie kultúrnej gramotnosti, kam spadá aj kompetencie písania. V ZŠ sa na deti kladú určité nároky a požiadavky, školu už nevnímajú ako miesto na hranie, ako to bolo doteraz v materskej škole, ale ako miesto na učenie sa. Deti predškolského veku nie sú poznačené kultúrnymi vzorcami a normami, tie si prvýkrát začnú uvedomovať práve v prvej triede ZŠ.

Ako je známe, proces písania si súbežne vyžaduje zapojenie jemnej motoriky, zrakových, sluchových, pamäťových vnemov a myslenia. O čo je náročnejší proces tvorivého písania ak si vyžaduje aj zapojenie tvorivosti, tvorivej osobnosti¹¹², myslenia, fantázie, individuality. Podľa Fülöpovej, E. (2006, s. 33): je tvorivosť „...niečo hlboko osobné, vlastné iba konkrétnemu človeku pretože každý z nás je jedinečný s odlišnosťami v schopnostiach i vlastnostiach.“ Tvorivá osobnosť sa pri technike tvorivého písania neprejavuje len v obsahu textu, ale zaoberá sa celým dizajnom svojej tvorby. Vyberá obrázky, rieši font písma, ktoré už neplní len funkciu nositeľa informácie, ale podľa A. Koscelníckovej (2013, s. 188) „...pri správnom použití sa môže stať výrazom tvárnosti, zručnosti a vkusu. Písmo sa taktiež stáva výtvarno-estetickým komponentom, ktorý prispieva k vizuálnej gramotnosti žiakov.“ Autor rozhoduje tiež o kompozícii, obsahu či celkovej štruktúre svojej práce.

Tvorivé písanie je prirodzene ovplyvnené tvorivosťou a osobnosťou človeka. Tvorivosť detí mladšieho školského veku je tlmená obdobím, ktoré L. Ďurič (1986, in Fülöpová, E. 2006, s. 33), nazýva štádiom správnych odpovedí. V tomto období sa dieťa učí rozlišovať fantáziu od reality, objektívny pohľad na svet od toho subjektívneho. Deti sa snažia pochopiť svet taký, aký je. Častokrát majú veľmi naivné predstavy o jeho fungovaní, ovplyvnené informáciami, ktoré dostanú od autorít. Tie považujú za nositeľov správnych informácií. Preto J. Langmeier a D. Krejčířová (1998, in Fülöpová, E. 2006, s. 31) označujú mladší školský vek za obdobie triezveho realizmu. Snaha o pochopenie reálneho sveta sa premieta do hier, písomného, ústneho a výtvarného prejavu či do čitateľských záujmov. Autority sú pre dieťa dôležité. Tým, že sa snaží naplniť ich očakávania bez toho, aby k nim zaujalo kritický pohľad, svoje stanovisko či hodnotilo ich príkazy, sa dostáva, podľa L. Kohlberga (in Lajčiaková, 2012) na konvenčnú úroveň morálky. Preberá predpísané normy, príkazy a zákony za svoje. Obdobie triezveho realizmu pomáha dieťaťu vyrovnáť sa s pocitom neistoty, úzkosti a ohrozenia spôsobenom mnohými novými situáciami, zážitkami a skúsenosťami, ktoré nadobúda aj v školskom prostredí. Fázu tvorivostnej krízy nemusí prekonať každý jedinec. Ako tvrdí Fülöpová, E. (2006, s. 41) „...tvorivosť podlieha vplyvom prostredia, predovšetkým cielavedomým výchovným vplyvom a možno ju trénovať, rozvíjať.“ Jednou z metód ako pomôcť žiakom prekonať tvorivostnú krízu, je zapojiť do vyučovacieho procesu aj tvorivé písanie, ktoré posilňuje sebavedomie, sebahodnotenie, sebareflexiu či sebaovládanie. Podľa Z. Fišera (2007, s. 132) je tvorivé písanie „...predovšetkým metódou tvorivého myslenia a učenia.“

Pri každom tvorivom písaní je znateľná osobnosť autora. Je rozoznateľná nielen vonkajšia osobnosť, ktorú autor prezentuje pred vonkajším svetom, ale aj vnútorná osobnosť, ktorá odráža autorove myšlienky, pocity, nálady i predstavivosť. Autor tak prezentuje svoj vnútorný svet, svoje podvedomie. Podľa Dočekalovej (2009, s. 14) proces tvorivého písania „je neustály súboj nášho vedomia a podvedomia.“

Tvorivé písanie môže byť dôležitou súčasťou poznávania samého seba, uvedomovania si svojich myšlienok, citov a emócií. Už samotné písmo má výpovednú hodnotu o človeku. Podľa A. Koscelníckovej (2013, s. 194 – 195) „písomné prejavy signali-

112 Definovaním tvorivosti a tvorivej osobnosti sa zaoberá vo svojich prácach aj M. Zelina či E. Fülöpová.

zujú určité črty charakteru, intelektuálnu vyspelosť, náladovosť, sociálne zaradenie, vek, vzdelanie a iné charakterové danosti. Na podobu rukopisu vplýva naša psychika a celá nervová sústava. Pomáha s vyrovnaním sa v ťažkých životných situáciách.“

S tvorivým písaním sa najčastejšie stretávame v škole. Je súčasťou hodín slohu a skladá sa z neho maturitná skúška v rámci časti slovenského jazyka a literatúry. Každoročne ministerstvo školstva schváli niekoľko tém - spoločných pre všetky školy - z ktorých si každý žiak môže jednu zvoliť. Od úspechu či neúspechu sa odvíja ďalšie smerovanie študenta. Mnoho študentov na vysokých školách sa tvorivému písaniu venuje. Absolvujú rôzne kurzy, semináre či workshopy. Podľa Z. Fišera (2007) k tvorivému písaniu majú najbližšie pedagógovia, terapeuti, lektori, vychovávatelia a blízke pedagogické profesie. V zahraničí tvorivé písanie podporujú napríklad mestské knižnice formou bezplatných kurzov.

Scrapbooking - technika tvorivého písania

Je mnoho techník tvorivého písania. Podľa Z. Fišera (2001, s. 40) ich rozdeľujeme na techniky:

- hľadania a zadávania témy
- stimulácie k písaniu
- prekonávania a odstraňovania blokad
- techniky písania:
 - literárneho písania
 - žurnalistického písania
 - používané v odbornom písaní
 - používané v komerčnej sfére

Klimovič (2009, s. 96) techniky tvorivého písania rozdeľuje na:

- techniky asociačného písania
- techniky písania ako hry
- techniky štruktúrovaného písania
- techniky literárneho písania

Ďalej však tamtiež tvrdí, že: „...rozdelenie techník do skupín je rýdzo praktické, aby sa odhalili spoločné a diferencujúce charakteristiky jednotlivých techník.“

V rôznych slovenských (napr. v príručke Na stope slovám, či publikácii Tvorivé písanie v primárnej škole) a českých publikáciách (napr. Tvůrčí psaní) sa rozoberajú mnohé techniky písania: clustering, abecedár, voľné písanie, gramiáda, akrostich, textové koláže, slová na jeden konsonant, snehová guľa, náhodne vybrané slová, denník, kolektívne písanie a mnohé iné.

Technika scrapbookingu však v týchto publikáciách absentuje hoci jej popularita má stúpajúci charakter. Nemôžeme viac ignorovať túto techniku a jej pozitívne vplyvy na vytváranie kladného sebaobrazu a sebaidentity človeka, čo pokladáme za jeden z jej najväčších prínosov.

Technika scrapbookingu nie je nová, jej počiatky môžeme zaznamenať už v 15. storočí. Išlo hlavne o rôzne zápisníky, obsahujúce citáty, nápady, obrázky, listy, básne či akékoľvek myšlienky, ktoré si autor chcel uchovať. Túto techniku vo svojom živote používali vedci, spisovatelia aj umelci, napríklad Leonardo Da Vinci či Mark Twain. (LeeAndra G. Slatten, 2004)

Súčasný názov pochádza z anglických slov scrap a book. Po prvýkrát sa definícia scrapbooku objavila v roku 1826 v knihe „The Scrapbook“, od Johna Poolea. Scrapbook definoval ako „...blank book which held newspaper articles and pictures for preservation (prázdnu knihu slúžiacu na uchovanie novinových článkov a obrázkov)“

V dnešnej dobe sa scrapbooking posunul o niečo ďalej. Naďalej ide o zaznamenávanie myšlienok a spomienok, ale dominantnou zložkou sa stali fotografie.

Samotná fotografia od svojho vzniku v roku 1839 prešla významnou transformáciou. Ako hovorí D. Horáková (2013, s. 157) „Fotografia je mimoriadne flexibilné médium ktoré okrem referenčných a interpretačných vlastností má aj kreatívne východiská. Aj keď je toto médium viazané na realitu, možnosti kreatívneho podania skutočnosti sú široké.“ Bolo len otázkou času kedy sa toto médium spojí s inými formami umenia. Samozrejme aj naďalej sa využívajú ostatné prvky, ako text, rôzne náčrty a nákresy, či akýkoľvek iný materiál.

Spomeňme ešte, že za vznikom scrapbookingu, ako ho poznáme dnes, stojí Marielen Christensen, ktorá v roku 1981 publikovala knihu „Keeping memories alive“. (LeeAndra G. Slatten, 2004)

Technika je vhodná pre každý stupeň vzdelávania. Pre deti v predškolskom veku je prirodzené experimentovať so svetom okolo nich. Tvorí všade, kde sa im naskytne príležitosť, vyjadrujú sa spôsobom, ktorý dospelí ľudia často neocenia. Mnohokrát maľujú svoje „diela“ na miesta, ktoré sú, podľa dospelých, neprijateľné na maľovanie (steny izieb, podlaha, nábytok). Stáva sa tiež, že deti bez dovolenia dotvárajú už existujúce obrázky, pamätníky rodičov, dokresľujú sa na fotografie kde nie sú odfotené a podobne. Deti sa v tomto veku učia pracovať s nožnicami, s lepidlom, skúšajú farbičky, fixky, voskovky, temperové či vodové farby. Pri technike scrapbookingu je dotváranie a dokresľovanie fotografií žiadúce. Do scrapbooku sa zaznamenávajú len šťastné okamihy, ktoré pomáhajú pri utváraní kladného emocionálneho stavu. Deti sa spolupodieľajú na výrobe scrapbooku s rodičmi, čo pomáha pri vytváraní emocionálnych väzieb, zlepšuje komunikáciu (rozširuje sa slovná zásoba), pomáha pri vytváraní sebaidentity a sebaobrazu, podporuje sebavedomie.

Na základnej, strednej a vysokej škole je vytváranie scrapbooku o niečo komplikovanejšie. Najväčší zlom nastáva v období staršieho školského veku. Vytráca sa faktor počiatkov experimentovania s nástrojmi (nožnice, lepidlo, farby, iné výtvarné pomôcky) a do popredia sa dostáva potreba hľadania a vytvárania identity, sebapoznania a seba pochopenia, potreba individuality a odlišnosti od ostatných, potreba vyjadrenia sa. Kooperácia s rodičmi pri tvorení scrapbooku sa dostáva do úzadia

alebo sa stráca úplne. Prejavuje sa tvorivá osobnosť a jej potreba vlastného vyjadrovania a rozhodovania, zbavená vplyvov vonkajšieho prostredia.

Technike je možné sa venovať aj v neskoršom veku, kedy sa do popredia dostávajú životné zážitky, skúsenosti či vyformovaná osobnosť schopná nadhľadu a sebaironie.

Využitie techniky scrapbookingu je široké – od zábavy, cez spôsob učenia sa, až po jej využitie ako terapeutickej pomôcky. Pomocou tejto techniky sa dieťa učí generovať a selektovať myšlienky, umocňuje prežité zážitky, ku ktorým sa môže neskôr vrátiť. Pomáha zapamätať si vybrané okamihy života, v spomienkach sa k nim vracáť a dotvárať ich. Tiež pomáha utvárať sebaobraz a identitu človeka. Keďže hotový výsledok je určený pre širšie okolie, autor vyhodnocuje čo chce zverejniť a aké myšlienky chce s publikom zdieľať. Dôležité je tiež poznamenať, že sa zaznamenávajú hlavne pozitívne zážitky, ku ktorým sa autor chce sám vracáť, čo podporuje jeho sebavedomie. Pri tvorbe a pri spätnom prezeraní hotového scrapbooku sa rozvíja sebaexpresia a sebareflexia človeka.

Príprava na hodinu

Na začiatok je potrebné poznamenať, že všetko, čo žiak vytvorí je správne.

Dôležitá je kompozícia, ktorú dieťa zvolí.

Vyberá, upravuje, dokresľuje či inak dotvára fotografie.

Textom môže, ale nemusí doplniť svoje myšlienky a spomienky.

Téma: „Kto som?“

Pomôcky: mix fotografií detí (môžu byť školské - odfotografované pri rôznych príležitostiach a rodinné – prinesené z domu za súhlasu rodičov), disperzné lepidlo, nožnice, farbičky, fixky, vodové farby, novinové výstrižky, drobný materiál, výkres (podľa potreby, cca 6ks/osoba - ideálne rozmer 30x30 cm, môže sa však použiť aj klasický A4), dierkovačka, tenká stuha (dĺžka cca 20 cm), tvrdé dosky (podľa rozmerov výkresu +1cm), krieda a tabuľa

Žiak:

- spoznáva sám seba (svoje city, emócie, myšlienky, vonkajšie prejavy i činnosti)
- vytvára si o sebe kladný sebaobraz
- komunikuje rôznymi formami (obrazom, textom...)
- tvorí príbeh o sebe

Postup:

- Učiteľ vyzve žiakov, aby sa zamysleli nad tým, kto sú, čo majú radi, čo radi robia, aké farby sa im páčia, čo a kto všetko utvára ich osobnosť. Žiaci hovoria nahlas svoje odpovede a následne ich zapisujú na tabuľu (metóda brainstormingu)
- Učiteľ vyzve žiakov, aby si prezreli fotografie a vybrali tie, ktoré ich vystihujú (napr. pri obľúbenej činnosti, s rodičmi, kamarátmi...). Tiež sa zamyslia, ktoré materiály použijú (ak majú vzťah k prírode, tak napr. zvolia vetvičky, korok...)
- Nakoniec učiteľ zadá pokyn, aby sa sústredili len na svoje dobré vlastnosti a na to, čo ich teší, na ľudí, ktorých majú radi
- Žiaci strihajú, upravujú a lepia fotografie na papier. Fotografie dokresľujú, píšú k nim vlastné texty, vysvetlenia, myšlienky, vlepujú novinové výstrižky, kreslia obrázky, dotvárajú čo najlepšie obraz o sebe. Použijú toľko výkresov, koľko považujú za vhodné
- Výkresy sa vložia medzi tvrdé dosky a spoja sa pomocou dierkovačky a stuhy
- Každý žiak na konci hodiny hovorí o tom, čo o sebe zistil, čo napísal a čo má rád. Ostatní žiaci môžu na základe videného diskutovať o tom, čo o autorovi hovorí jeho výrobok. Môžu mu dať nápady, ako by mohol svoj sebaobraz dotvoriť, čo ešte zabudol spomenúť. Autor má možnosť sa k svojmu výtvoru vrátiť a dotvoriť ho. Tento prvok je dôležitou súčasťou každej činnosti, každej vyučovacej hodiny, ide o fázu reflexie.

Samotná tvorba scrapbooku je pomerne rýchla, záleží od dieťaťa, čo všetko použije a čo všetko spomenie, najťažšia je fáza rozhodovania o sebe a o tom, čo bude verejne prezentované. K projektu je možné sa vrátiť aj neskôr, na iných hodinách, napr. slovenského jazyka a literatúry.

Záver

Tvorivému písaniu nemožno uprieť významné miesto, ktoré nadobúda v dnešnej spoločnosti. Jeho pozitívne vplyvy na sebaúctu, sebaaprijatie, sebaepochopenie nie sú zanedbateľné. Čoraz viac sa o ňom diskutuje na vedeckých konferenciách, vedú sa odborné diskusie o jeho význame, minulosti a budúcom smerovaní. Práve pedagogické fakulty by mu mali venovať čoraz väčšiu pozornosť a budúcich pedagógov pripravovať tak, aby boli schopní podporovať, podnecovať a rozvíjať tvorivosť v osobnostiach študentov a to aj za pomoci kurzov tvorivého písania. Tieto techniky sa neustále rozrastajú a bola by škoda, keby sa naplno nevyužívali všetky ich možnosti a vplyvy. Technike scrapbookingu sa venuje čoraz viac ľudí a jej klady je možné využiť aj v podmienkach slovenských základných škôl.

Literatúra:

Capacchione, L. 1982. *Tvorivý deník pro děti. Společník pro rodiče, učitele a vychovatele.* PRAGMA. Praha. ISBN 80-7205-912-2

Dočekalová, M. 2009. *Tvůrčí psaní 2.* Grada Publishing. Praha. ISBN 978-80-247-2091-3

Eliašová, V. 2007. *Na stope slovám. Praktická příručka pro učitelov slovenského jazyka a literatúry.* Štátny pedagogický ústav. Bratislava. ISBN 978-80-89225-35-4

Fišer, Z. 2007. *Na stope slovám. Praktická príručka pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry*. Štátny pedagogický ústav. Bratislava. ISBN 978-80-89225-35-4

Fišer, Z. 2001. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Paido. Brno. ISBN 80-85931-99-0

Fülöpová, E. 2006. *Výchova k tvorivosti*. Nová práca. Bratislava. ISBN 80-88929-82-2

Gavora, P., Harnúšková, M. A kol. 1998. *Komunikácia písanou rečou*. Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. ISBN 80-88868-43-2

Gero, Š. 2012 *Komunikácia, umenie, marketing*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta. Nitra. ISBN 978-80-558-0031-8

Horáková, D. 2013. *Digitálna fotografia v tvorivom procese a v procese výučby*. In *Kreatívne vzdelávanie* (s. 156 - 162). Virvar. ISBN 978-80-970513-5-8

Klimovič, M. 2009. *Tvorivé písanie v primárnej škole*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy. Prešov. ISBN 978-80-8068-982-7

Koscelníková, A. 2013. *Postavenie a problémy písma v didaktike výtvarného umenia*. In *Kreatívne vzdelávanie* (s. 188 - 198). Virvar. ISBN 978-80-970513-5-8

Křivánek, Z., Wildová, R. A kol. 1998. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Pedagogická fakulta UK v Prahe, Praha. ISBN 80-86039-55-2

Lajčiaková, P. 2012. *Morálne usudzovanie v kontexte vybraných psychologických metód*. In *Psychologie a její kontexty*, Vol. 3, No. 1. Filozofická fakulta Ostravské Univerzity v Ostravě. ISSN 1805-9023

Šupšáková, B. 1998. *Písmo a písanie*. Univerzita Komenského v Bratislave vo Vydavateľstve UK. ISBN 80-223-1293-2

Webové zdroje:

Dostupné dňa 2.5.2013 na <http://www.nucem.sk/sk/maturita#831>

Dostupné dňa 28.3.2013 na <http://www.scrapper.sk/o-scrapbookingu/historia-scrapbookingu/>

Dostupné dňa 28.3.2013 na <http://en.wikipedia.org/wiki/Scrapbooking>

Slatten, L. G., 2004. A brief history of scrapbooking. Dostupné dňa 28.3.2013 na http://www.pagesoftheheart.net/artman/publish/article_727.shtml

Kontaktné údaje:

Mgr. Petra Janeková

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

e-mail: 5ulienka@gmail.com

VYUŽÍVANIE MUZIKOTERAPEUTICKÝCH PRVKOV V STIMULAČNOM PROGRAME PRE CHLAPCA S AUTIZMOM

EXPLOITATION OF ELEMENTS OF MUSIC THERAPY IN STIMULATION PROGRAM FOR A BOY WITH AUTISM

MARTINA JAVOROVÁ

Abstrakt: Príspevok poukazuje na využívanie muzikoterapeutických prvkov v stimulačnom programe pre chlapca s autizmom so zameraním na rozvoj jeho sociálnych kompetencií. Prináša pohľad na sociálne interakcie a sociálne správanie detí s autizmom v období školského veku, na ich komunikáciu, predstavivosť, záujmy a hru. Opisuje možnosti využitia muzikoterapeutických prvkov na stimuláciu a rozvoj ich sociálnych kompetencií. Príspevok neponúka všeobecne platný návod pre prácu s deťmi s autizmom, ale ukážku inšpiratívnych muzikoterapeutických cvičení, ktoré môžeme pri práci s deťmi s autizmom využívať.

Abstract: This article deals with an individual stimulation program to develop social skills for a boy with autism. This article provides insight into social interaction and social behavior of school-age children who have autism spectrum disorders, their communication, imagination, interests, play and describes effects of music therapy techniques in stimulation and supporting social skills development of school-age children with autism. This article is not a general manual for working with children with autism but what it gives is an example of using some music therapy techniques and offers an inspiration for working with these children.

Kľúčové slová: autizmus, muzikoterapia, sociálne správanie, stimulačný program

Key words: autism, music therapy, social behavior, stimulation program

Úvod

Pri charakteristike detského autizmu je potrebné vychádzať z triády problémových oblastí, ktorá je spoločná pre všetky pervazívne vývinové poruchy. **Sociálne interakcie a sociálne správanie** u detí s autizmom v období školského veku podľa Thorovej (2006, s.80-97) delenia zahŕňajú kľúčové problémové oblasti: napodobňovanie, zdieľanie pozornosti, sluchové zdieľanie pozornosti, túžbu po rovnakosti v sociálnych situáciách, vývin vzťahov s vrstovníkmi a ostatnými deťmi, vnímanie vlastnej odlišnosti. **Komunikácia** zahŕňa preverbálne a verbálne interakcie a porozumenia, pod ktoré spadajú gestá, mimika a reč tela (Gillberg a Peeters, 2003). **Predstavivosť** sa vekom vyvíja a stáva viac komplexnou. Okrem iného zahŕňa aj uvažovanie o druhých ľuďoch a schopnosť plánovania. Narušená schopnosť predstavivosti (imaginácie), schopnosti imitácie a symbolického myslenia má veľký vplyv na rozvoj a kvalitu hry v detskom veku. **Hra** je jedným zo základov pre schopnosť učenia sa a teda aj celého vývinu dieťaťa. Jej vývin závisí práve od zapojenia predstavivosti (imaginácie/fantázie), motoriky, úrovne myslenia a sociálnych kompetencií (napodobna, zdieľanie pozornosti) (Thorová, 2006).

Existujú rôzne možnosti využitia muzikoterapeutických prvkov na stimuláciu a rozvoj sociálnych kompetencií detí s autizmom. Mnohí terapeuti sa prikláňajú k názoru, že **muzikoterapia** podporuje emocionálnu komunikáciu a dokáže byť prostriedkom pre rozvoj sociálnej interakcie (Peters, 2010). Mnoho detí s autizmom má k hudbe a určitým zvukom pozitívny vzťah, u tejto skupiny detí sa muzikoterapia javí ako veľmi efektívna podporná metóda rozvoja (Thorová, 2006).

Niektorým deťom s autizmom **hudba** prechádza a môžu ju **vnímať ako negatívum**. Zvuky, ktoré nemožno predvídať, ktoré dieťa nikdy nepočulo alebo sú príliš nahlas, môžu u detí s autizmom navodzovať pocit úzkosti (Moor, 2010). Dieťa môže reagovať krikom, útekom od zdroja hluku, a pod. Neustály zvuk je prítomný v našich životoch, až extrémne prítomný v posledných rokoch (Moor, 2010 a Sacks Oliver, 2007). Už na zdravých jedincov môže hluk ulice pôsobiť negatívne, vyvolávať až bolestivé pocity. U detí, ktoré majú problém v oblasti spracovávania zmyslových podnetov, ako sú deti s autizmom, pôsobí hluk ešte rušivejšou intenzitou. Dieťa môže reagovať úzkosťou, výbušne alebo až poruchami spánku. A to aj v prípadoch, keď zvuk nie je tak silno intenzívny, ale je iba vo frekvencii napr. ľudského hlasu.

Niektoré deti s autizmom **vnímajú hudbu pozitívne**. Keď dieťa počúva jemu známu skladbu, ktorá mu je príjemná a nestáva sa pre neho rituálom, potom môžeme mať nad dieťaťom v danom momente kontrolu a hudba môže blokovať vnímanie nežiadúcich, rozptyľujúcich zvukov a podporuje sústreďenie a ukladanie u dieťaťa (Moor, 2010). Hudba je predvídateľná, má určitý rytmus a skludňujúce účinky – je preto dobré využiť tieto jej vlastnosti vhodným spôsobom. Hudba je veľmi rozmanitá a jeden hudobný žáner (napr. jazz) môže vyvolávať odlišné reakcie (stimulácia vs. stres a napätie). Vhodné je zachovávať fakt, že deti pre deti so zmyslovým vnímaním je viac vhodná tichá, ukludňujúca hudba. (Moor, 2010). Treba upozorovať reakcie telom dieťaťa na hudbu. Muzikoterapia sa podľa slov Moorovej stále viac uplatňuje pri rozvoji sociálneho vedomia a vzájomnej interakcie. Muzikoterapia sa postupne stáva pevnou súčasťou vzdelávacieho programu. Okrem iného je tiež výborným prostriedkom pri relaxácii (Moor, 2010).

V rámci svojej práce pre občianske združenie SPOSA, som Matúšovi, osem ročnému chlapcovi s autizmom, a jeho matke ponúkla muzikoterapeutické cvičenia s prvkami psychomotorickej terapie. Matúš o ne prejavoval záujem a radosť z nich. Následne som pre neho zostavila individuálny stimulačný program na rozvoj jeho sociálnych kompetencií, ktorý sa stal základom výskumu. Individuálny stimulačný program na podporu a rozvoj sociálneho správania chlapca s autizmom bol realizovaný formou muzikoterapeutických cvičení za prítomnosti matky, asistentky a ostatných účastníkov stretnutí.

Metódy a podmienky

Pri realizácii muzikoterapeutických cvičení sme si stanovili všeobecné ciele uvedené v Tabuľke č. 1. Na základe stanovených cieľov sme si položili empirické otázky spísané v Tabuľka 2.

Tabuľka 1

Všeobecné ciele individuálneho stimulačného programu na podporu a rozvoj sociálneho správania chlapca s auzimom.

Všeobecné ciele	
1.	Konkrétne vplývať na rozvoj sociálneho kontaktu chlapca s autizmom s matkou, s asistentkou a s ostatnými účastníkmi muzikoterapeutických cvičení.
2.	Konkrétne vplývať na spoluprácu chlapca s autizmom s účastníkmi počas muzikoterapeutických cvičení.
3.	Podporovať pozitívne sociálne reakcie chlapca s autizmom počas muzikoterapeutických cvičení.
4.	Podporovať pozitívne sociálne interakcie s matkou počas muzikoterapeutických cvičení.
5.	Podporovať chlapcovu schopnosť zapojiť sa do vybraných muzikoterapeutických cvičení.

Tabuľka 2

Empirické otázky individuálneho stimulačného programu na podporu a rozvoj sociálneho správania chlapca s auzimom.

Empirické otázky	
1.	Je vo vybraných muzikoterapeutických cvičeniach zvýšená vokalizácia u chlapca s autizmom počas kontaktu s účastníkmi muzikoterapeutických cvičení?
2.	Aká je miera kooperácie chlapca s autizmom s účastníkmi počas muzikoterapeutických cvičení?
3.	Aké sú pozitívne sociálne reakcie chlapca s autizmom počas muzikoterapeutických cvičení s matkou?
4.	Aké sú pozitívne sociálne reakcie chlapca s autizmom počas muzikoterapeutických cvičení s asistentkou a ostatnými účastníkmi (okrem matky)?
5.	Zvyšuje sa frekvencia týchto pozitívnych sociálnych reakcií počas muzikoterapeutických cvičení?
6.	Ako prebiehajú pozitívne interakcie s matkou počas muzikoterapeutických cvičení?
7.	Je schopný chlapec s autizmom zapojiť sa do vybraných muzikoterapeutických cvičení? (Na akej úrovni? Ak nie, tak prečo?)

Vonkajšími podmienkami realizácie stimulačného programu boli priestory občianskeho združenia Spoločnosť na pomoc osobám s autizmom (SPOSA). Na muzikoterapeutické stretnutia bola využívaná miestnosť v pivničných priestoroch v budovy. Ako pomôcky boli použité z **hudobných nástrojov** perkusívne nástroje (africké bubny, hrkalky, rumbagule, triangel, ozvučné drierka, rolničky, detský chromatický xylofón,...) a syntetizátor. Z **iných predmetov** boli ako pomôcky použité farebné masážne loptičky, mašle, šatky, farebné pierka, farebné balóny, bublifuky, kartičky ku xylofónu, obrázky zvierat, obrázky mimických výrazov tváre (pri smútku a radošti), prstové farby, čisté papiere, hudobné nahrávky mp3 a mp3 prehrávač s reproduktormi (počítač), vankúšiky na sedenie. Vnútorne podmienky, ktoré podmieňovali priebeh stretnutí boli **prítomnosť matky** a samotná **organizácia priebehu stretnutí**.

Hlavnou metódou výskumu je **kazuistika**, ktorú sme robili na základe nevedecky získaných údajov z pozorovania, voľného rozhovoru s matkou a zo štúdie dokumentácie o dieťati. Zahŕňa anamnézu rodinnú, osobnú (s pridaným opisom vývinu reči), školskú (MŠ, ZŠ, voľnočasové aktivity) a diagnostické údaje (lekárska správa - nález, špeciálne pedagogická poradňa, vývin sociálneho správania). Počas zostavovania stimulačného programu sme z výskumných metód využili štúdium literárnych prameňov. Počas realizácie stretnutí sme využili niekoľko muzikoterapeutických techník. Prvky muzikoterapie, ktoré v stimulačnom programe dominujú, boli doplnené prvkami psychomotorickej terapie.

Samotný **plán stimulačného programu** zahŕňa 8 stretnutí. Stretnutie bolo naplánované na jedenkrát do týždňa. Ukážka plánu stimulačného programu je uvedená v Tabuľke č. 3.

Tabuľka 3

Plán prvého stretnutia individuálneho stimulačného programu na podporu a rozvoj sociálneho správania chlapca s auzimom

Časti stretnutia	Cvičenie	Primárne ciele	Sekundárne ciele	Pomôcky
Úvodná časť	Rozhovor o prebehu- nutom týždni Rozcvičenie masáž- nymi loptičkami	podpora úvodného sociál- neho kontaktu, naladenie sa na hodinu, podpora zapo- jenia sa	rozvoj jemnej motoriky rúk a prstov na rukách	farebné masážne loptičky
Inštrumen- tálna časť	Hra na „zvieratá“	spolupráca v skupine (spo- ločné hranie), podpora vokalizácie	rozvoj reči, správneho dýcha- nia, rytmu reči, podpora kon- centrácie a pozornosti	nemelod. perkus. nástroje, obrázky zvierat
	Aktivita s bubnami (djembe)	podporovanie pozitívnych sociálnych reakcií	podpora sebavedomia, rozvoj rytmiky	africké bubny (djembe)
Pohybová časť	Muzikomalba	podpora pozitívnej interak- cie s matkou	rozvoj pozornosti, jemnej motoriky a koordinácie oko- -ruka, vyladenie sa, podpora sebavedomia, rozvoj	prstové farby výkres A4 reproduko- vaná hudba
	Hra s balónom / loptičkami	podpora neverbálneho kon- taktu matky s dieťa- tom, podpora kooperácie	rozvoj hrubej motoriky, rozvoj vnímania rytmu pohybom tela, rozvoj koordinácie oko- -ruka	balóny / loptičky reproduko- vaná hudba

Záverečná časť	„Masáž“ na chrbát Záverečný rozhovor	podpora pozit. soc. reakcií, záverečný rituál, pozitívne naladenie sa na koniec stretnutia	rozvoj fantázie, podpora jemnej motoriky rúk	vankúšiky na zemi
-----------------------	---	---	---	-------------------

Výsledky

Zhodnotenie stimulačného programu prebehlo formou odpovedí na empirické otázky. Odpovede na empirické otázky sú uvedené v Tabuľkách č.4 až č.9.

Tabuľka č.4

Tabuľka č.4: Zhodnotenie stimulačného programu formou odpovedí na empirickú otázku č. 1.

Empirická otázka č.1.	Odpoveď
Je vo vybraných muzikoterapeutických cvičeniach zvyšovaná vokalizácia u chlapca s autizmom počas kontaktu s matkou a s účastníkmi stretnutia?	<p>Do vokalizačných prejavov patrí spievanie, hmkanie a vydávanie rôznych iných zvukov hlasom. Vokalizácia sa u Matúša prejavovala vydávaním neurčitých radostných zvukov, pospevovaním si neurčitých hlások, spievaním „lalala“ a „tututu“, kričaním neurčitých hlások a pod. Matúš si pospevoval vulgarizmy, keď sa nechcel zúčastňovať aktivity.</p> <p>Nedá sa jednoznačne povedať, či sa vokalizácia zvyšovala alebo znižovala počas kontaktu s matkou a účastníkmi stretnutí. Jediná jasná reakcia vokalizáciou na sociálny kontakt bola pri zrcadení Matúša v hre na hudobný nástroj, počas bubnovania. Matúš tiež viac vokalizoval počas hry na podporu hudobnej komunikácie na druhom a štvrtom stretnutí. To, čo podporilo jeho vokalizáciu v hre mohlo byť aj použitie hudobných nástrojov. Pretože Matúšova vokalizácia sa vyskytovala hlavne počas inštrumentálnych častí stretnutí. Napríklad počas hry na xylofón, alebo počas bubnovania. Matúš pri bubnovaní vokalizoval na všetkých štyroch stretnutiach s podobnou intenzitou. Jedným z dôvodov vokalizácie pred hrou samotnou bolo, že sa Matúš sa na hru tešil.</p>

Tabuľka č.5

Tabuľka č.5: Zhodnotenie stimulačného programu formou odpovedí na empirickú otázku č. 2.

Empirická otázka č.2	Odpoveď
Aká je miera kooperácie chlapca s autizmom s účastníkmi počas muzikoterapeutických cvičení?	<p>Miera kooperácie Matúša s účastníkmi sa počas muzikoterapeutických cvičení zvyšovala, keď účastníci zrkadlili Matúša v činnosti; keď reagoval na verbálnu výzvu k aktivite; keď napodobňoval účastníkov stretnutí; keď Matúša kontaktovala matka; keď nasledovali aktivity, na ktoré sa tešil; keď mu bola slúbená odmena za spoluprácu pri aktivite; keď išlo o rituál; keď išlo o jasný prechod medzi cvičeniami (dodržiavala sa štruktúra stretnutia); keď cvičenie v sebe zahŕňalo objekt jeho momentálneho záujmu; ako prejav hrania sa a z iných bližšie nešpecifikovaných dôvodov.</p> <p>Miera kooperácie Matúša s účastníkmi sa počas muzikoterapeutických cvičení znižovala, keď bol Matúš vyrušený nejakým vizuálnym vnemom; keď bol unavený; keď bolo daždivé počasie; keď bolo prostredie miestnosti zmenené; keď cez miestnosť prechádzali ľudia; keď bol hudobný nástroj nekvalitný a Matúš to nechtiac poškodil a i.</p>

Tabuľka č.6

Tabuľka č.6: Zhodnotenie stimulačného programu formou odpovedí na empirickú otázku č. 3.

Empirická otázka č.3	Odpoveď
Aké sú pozitívne sociálne reakcie chlapca s autizmom počas muzikoterapeutických cvičení s matkou ?	<p>U Matúša sa pozitívne reakcie s matkou počas muzikoterapeutických cvičení prejavili ako na neverbálnej - úsmev, pohľad, prijímanie dotyku, podanie predmetu, zmena v správaní a i., tak aj na verbálnej úrovni - oslovenie matky vetami a i..</p> <p>Nemožno však definitívne tvrdiť, že jeho nižšie opísané prejavy boli pozitívnymi sociálnymi reakciami. Určenie, či ide o pozitívnu sociálnu reakciu mohlo byť skreslené individuálnymi prejavmi autizmu.</p>

Tabuľka č.7

Tabuľka č.7: Zhodnotenie stimulačného programu formou odpovedí na empirickú otázku č. 4.

Empirická otázka č.4	Odpoveď
Aké sú pozitívne sociálne reakcie chlapca s autizmom počas muzikoterapeutických cvičení s účastníkmi ?	<p>U Matúša sa pozitívne reakcie s účastníkmi počas muzikoterapeutických cvičení prejavili ako na neverbálnej - úsmev, pohľad, zrkadenie pohybu, ukazovanie prstom na predmety, podávanie predmetov a zapájanie účastníkov do cvičenia, zmena v správaní, intenzívnejšie zapojenie sa do hry a i., tak aj na verbálnej úrovni - oslovenie účastníkov vetami a i..</p> <p>Nemožno však definitívne tvrdiť, že jeho nižšie opísané prejavy boli pozitívnymi sociálnymi reakciami. Určenie, či ide o pozitívnu sociálnu reakciu mohlo byť skreslené individuálnymi prejavmi autizmu.</p>

Tabuľka č.8

Tabuľka č.8: Zhodnotenie stimulačného programu formou odpovedí na empirickú otázku č. 5.

Empirická otázka č.5	Odpoveď
Zvyšuje sa frekvencia týchto pozitívnych sociálnych reakcií počas muzikoterapeutických cvičení?	Nedá sa jednoznačne odpovedať, či sa frekvencia pozitívnych sociálnych reakcií počas muzikoterapeutických cvičení zvyšovala, pretože už samotné zaradenie vyššie opísaných reakcií medzi sociálne reakcie môže byť skreslené (hlavne individuálnymi prejavmi autizmu). Ak by sme vychádzali z toho, že skreslenie nepovažujeme za podstatné, dá sa povedať, že na prvom a štvrtom stretnutí sa pozitívne sociálne reakcie s matkou a účastníkmi stretnutí prejavovali s väčšou frekvenciou ako na druhom a treťom stretnutí.

Odpoveď na **empirickú otázku č. 6** „Ako prebiehajú pozitívne interakcie s matkou počas muzikoterapeutických cvičení?“ je uvedená formou konkrétneho opisu priebehu sociálnych interakcií Matúša s matkou počas muzikoterapeutických cvičení. Ako ukážku ponúkam štyri príklady opisov takejto situácie:

1. Počas hrania na xylofón, ktoré je primárne zamerané na podporu pozitívnej interakcie s matkou, Matúš s mamou interagoval verbálne aj pohľadom. Prejavoval radosť z hrania a vtedy sa pozrel na mamu a povedal: „Hráť!“.
2. Počas bubnovania, keď sa nahlas smial a tešil z hrania a skupina po ňom opakovala, opäť verbálne aj pohľadom kontaktoval mamu. Povedal: „To je sranda!“ a pozeral sa pritom na ňu.
3. Neskôr počas muzikomalby mamu kontaktoval verbálne aj neverbálne. Keď zmenil farbu na žltú, nahlas mame príjemným hlasom povedal: „Pozri akú som si vybral, aj ty si môžeš žltú.“ Trocha k nej pootočil hlavu, no nepozeral sa pri tom na ňu. Zobral ďalší téglik so žltou farbou, otvoril ho a položil pred mamin výkres. Mama sa mu poďakovala. Matúš sa usmial a vystrel sa na stoličku a namočil si prst do žltej farby. Keď si v inom momente uvedomil, že asistentka kreslí inou farbou ako on s mamou, spýtal sa mamy, či si aj oni by mohli kresliť farbou, ktorou kreslila asistentka („Dáme si aj my?“).
4. Pri bubnovaní mamu zapojil do hry. Urobil tak neverbálne a aj verbálne. Išiel ku stolíku s bubnami, jeden z nich zobral a odniesol ho mame. Keď jej ho podával, povedal „Rozdávam bubny.“ a usmieval sa.

Tabuľka č.9

Tabuľka č.9: Zhodnotenie stimulačného programu formou odpovedí na empirickú otázku č. 7.

Empirická otázka č.7	Odpoveď
Je schopný chlapec s autizmom zapojiť sa do vybraných muzikoterapeutických cvičení?	Matúš bol schopný zapojiť sa do časti z vybraných muzikoterapeutických cvičení. Ďalšia časť cvičení bola modifikovaná , prípadne zamenená za iné cvičenia . Do modifikovaných a novo zaradených cvičení sa Matúš zapojil. Úroveň zapojenia bola rôzna .

Analýza prípadu

Na základe získaných odpovedí na empirické otázky sme prípad následne zanalyzovali, konkrétne **v oblasti sociálneho správania a sociálnych interakcií**.

Matúš ako dieťa s autizmom počas nášho stretávania samozrejme prejavoval problémy aj v oblasti sociálneho správania a sociálnych interakciách. No vzhľadom na svoj vek, ktorým sa radil do vývinového obdobia školského veku, bolo pre neho prirodzené sa v sociálnych vzťahoch vyvíjať pozitívne. Prítomnosť druhých zvládal dobre a sociálnym interakciám sa extrémne nevyhýbal.

U Matúša sa pozitívne sociálne reakcie počas muzikoterapeutických cvičení prejavovali **na neverbálnej aj na verbálnej úrovni**. Dokázal sa sociálne usmiať na druhého, pozrieť sa druhému do očí - pohľad dlho neudržiaval, dokázal prijímať dotyk, podať predmet k cvičeniu a tým vyzvať druhého k zapojeniu sa do aktivity. Dokázal pozitívne zmeniť svoje správanie v závislosti od správania druhých. Niekedy vedel druhého osloviť a seba vlastným spôsobom formulovania vety ho pozvať do hry.

Čo sa týka **kooperácie** počas spoločných stretnutí, Matúš niekedy dokázal kooperovať s matkou, aj s účastníkmi stretnutia. V niektorých situáciách bol schopný pridať sa k spolupráci – sám od seba, keď ho kontaktovala matka, alebo keď bol oslovený a vyzvaný k aktivite asistentkou. Niekedy, aj keď nie veľmi často, bol schopný sám od seba napodobňovať účastníkov stretnutí v činnosti. Dokázal prejavovať radosť z aktivít, napríklad keď si aktivitu vybral slobodným výberom. Počas cvičení prejavoval radosť hlavne vo chvíľach, keď bol zrkadlený ostatnými. Keď sa z aktivity tešil, o to viac sa zapájal a pozitívne reagoval na matku a účastníkov stretnutí.

Sociálne kompetencie ako napodobňovanie a zdieľanie pozornosti majú vplyv aj na inú problémovú oblasť z autistickej triády – na **predstavivosť, hru a záujmy dieťaťa**. Matúš bol schopný zapojiť sa do časti z vybraných muzikoterapeutických cvičení. Druhá časť cvičení musela byť modifikovaná, prípadne zamenená za iné cvičenie, pretože Matúš si to tak v danej chvíli prial, alebo bol unavený a preto sme zaradili jednoduchšie cvičenie. Do týchto cvičení sa potom Matúš zapojil. Dôvody zapojenia sa do cvičení mal Matúš rozličné. Niekedy sa zapojil, lebo sa na aktivitu tešil, prípadne si ju sám slobodným výberom vybral. Niekedy sa zapojil, keď mu bola sľúbená odmena, keď išlo o rituál, alebo keď uvidel predmet, s ktorým mala aktivita prebiehať.

Sociálne správanie a sociálne interakcie sa veľmi prelínajú s **komunikáciou**. Matúš používal komunikatívnu reč. Tiež často používal echolálie vo svojom rozprávaní a rozprával skôr kladením otázok ako oznamovacími vetami. U Matúša bolo veľmi náročné rozlíšiť, kedy skutočne išlo o verbálnu sociálnu reakciu a kedy išlo iba o prejav echolálie alebo o iný prejav autizmu. Toto som určite nerozlišila úplne.

To, čo som vnímala ako verbálne sociálne reakcie Matúša s druhými, bolo na základe skúseností s Matúšom a rozhovorov s jeho matkou zo stretnutí, ktoré sa uskutočnili pred realizáciou stimulačného programu. Nemôžem však s určitosťou

tvrdiť, že sa mi ich podarilo odvíňať správne.

To, v čom sa prejavoval ako dieťa s autizmom boli najmä potreba dodržiavania **štruktúry stretnutí**, potreba a silné vnímanie úvodných a záverečných rituálov, zapájanie objektov svojho záujmu do cvičení, negatívne sociálne reakcie na rôzne nečakané zmeny v prostredí miestnosti a i. Jeho **túžba po rovnakosti v sociálnych situáciách** sa prejavovala tak, že Matúš použil vulgarizmy, alebo zmenil svoje správanie na sociálne neakceptovateľné.

V niektorých situáciách, keď používal vulgarizmy a účastníci to ignorovali, po chvíli dokázal prestať vulgarizmy hovoriť a svoju požiadavku verbalizoval normálne (napr. keď nerozumel zadaniu cvičenia, spýtal sa na neho asistentky a i.). V iných situáciách, pri ignorovaní jeho vulgarizmov, prešiel do iného agresívneho správania (s vulgarizmami prestal a začal napríklad rozoberať hudobné nástroje, príp. búchať nimi a i.).

Jeho schopnosť sústrediť sa na hru bola znížená nielen autizmom, ale aj hyperaktivitou. To sa prejavovalo v opúšťaní svojho miesta pri hre, v pobežovaní po miestnosti, veľa a často rozprával (sebe typickým spôsobom, najmä kladením otázok) a ťažšie sa hral hry, ktoré si vyžadovali klud.

Matúšove sociálne správanie bolo tiež ovplyvnené počasím alebo zmenami v Matúšovom dennom harmonograme.

Nemožno definitívne tvrdiť, že tieto jeho vyššie opísané prejavy boli s určitou sociálnymi reakciami. Určenie, či ide o sociálnu reakciu mohlo byť skreslené práve individuálnymi prejavmi autizmu a krátkosťou stimulačného programu.

Záver

Tému autizmu v odbornej literatúre dostupnej na Slovensku možno považovať za dobre prepracovanú. Téma muzikoterapie je u nás síce rozpracovaná, ale v menšej miere. Vzájomné prepojenie týchto dvoch tém nachádzame skôr v zahraničnej odbornej literatúre. Existuje veľa možností ako nadobudnuté teoretické vedomosti aplikovať v praxi. Tento článok chce poslúžiť ako inšpirácia pri tvorbe stimulačných programov s obsahom muzikoterapeutických prvkov pre deti s autizmom.

Pri práci s deťmi s autizmom je využívanie rôznych interaktívnych prístupov veľmi prínosným. K týmto prístupom patrí aj muzikoterapia, ktorá môže byť uplatnená pri podpore rozvoja sociálneho vedomia a vzájomnej interakcie detí s autizmom. Počíta sa faktami, ako sú: hudba uľahčuje prejavy emócií, otvára komunikačné kanály, uľahčuje sociálne interakcie a umožňuje relaxáciu. Samozrejme, dôležitú rolu tu hrá vzťah terapeut, dieťa a hudba. Muzikoterapia je cieľovou a systematickou činnosťou. Využitie hudby v muzikoterapeutických cvičeniach môže byť rôznorodé. Aktívna aj pasívna hudba má pozitívny dopad na vývin dieťaťa. Stále však existujú výnimky, preto treba pristupovať individuálne.

Príspevok vychádza z výskumných zistení, ktoré sa zaoberajú individuálnym stimulačným programom na rozvoj sociálnych kompetencií u chlapca, Matúša, s autizmom. V práci s Matúšom sa osvedčil individuálny prístup a z toho prameniace prehodnocovanie cieľov a flexibilita v činnosti. Zaradenie štruktúry v časovom harmonograme stretnutí a v pláne stretnutí sa ukázalo ako vhodné. Na podporu pozitívnych sociálnych reakcií bolo dobré používať napríklad techniku zrkadlenia, možnosť slobodného výberu hry a zapájanie matky do aktivít. Cenné bolo čerpanie skúsenosti z práce s dieťaťom od jeho matky, no zároveň zapojenie vlastných inovatívnych nápadov. Pri práci s dieťaťom však treba pamätať na to, že jeho rozvoj môže byť cvičeniami podporovaný akokoľvek dobre, no ak je prostredie pri aktivitách narušané, aj efektívnosť cvičení sa narušuje. Tiež veľmi dôležité je mať dostatok teoretických poznatkov a vedieť ich správne aplikovať, vždy s individuálnym prístupom ku klientovi. Netreba sa báť autentického vzťahu a zároveň profesionálneho prístupu. Takáto práca má zmysel a pomáha osobnostne rásť nielen klientovi, ale aj samotnému pracovníkovi.

Literatúra:

GILBERG, CH., PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty. Výchova a vzdelávaní dětí s autismem. Speciální pedagogika*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-856-2

JAVOROVÁ, M., *Využívanie muzikoterapeutických prvkov v stimulačnom programe pre chlapca s autizmom* [Diplomová práca]. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2011. 102 s.

MOOR, J. *Hry a zábavné činnosti pre deti s autizmom – praktické nápady pro každý den*. Praha : Portál, 2010. 208 s. ISBN 978-80-7367-787-9.

PETERS, J.S. *Music Therapy: An Introduction*. 2. vyd. United States of America : Charles C. Thomas - Publisher, LTD., 2000. 474 s. ISBN 0398070431, 9780398070434.

SACKS, O. *Musicophilia. Příběhy o vlivu hudby na lidský mozek*. Praha : Dybbuk, 2009. ISBN 978-80-86862-92-7.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

Kontaktné údaje:

Mgr. Martina Javorová
Palisády 25, 811 06 Bratislava
e-mail: martina.javor@gmail.com

ART AKO PROSTRIEDOK VO VČASNEJ LIEČEBNOPEDAGOGICKEJ INTERVENCIÍ V RODINE S DIEŤAŤOM SO ZNEVÝHODNENÍM

ART AS A MEANS OF EARLY THERAPEUTIC AND PEDAGOGICAL INTERVENTION FOR FAMILY WITH A CHILD WITH DISABILITIES

BARBORA KOVÁČOVÁ

Abstrakt: Predložený text príspevku kvalitatívne popisuje výskumné zistenia, ktoré vyplynuli z rozhovorov rodičov (N=14) detí so znevýhodnením. Jednotlivé výskumné kategórie obsahovo približujú možnosti a limity včasnej liečebnopedagogickej intervencie, ktorej súčasťou je integrácia prostriedkov art (umenie vo všeobecnom kontexte). Výskumné šetrenie bolo realizované v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva v regiónoch Slovenska s priblížením aktuálnej situácie vo včasnej intervencii.

Abstract: This article describes qualitative research findings that emerged from the interviews parents (N = 14) of children with disabilities. Each research categories in content describe the possibilities and limitations of early therapeutic and pedagogical interventions that includes integration of tools art (art in a general context). Research investigation was carried out in pedagogical-psychological counseling centers in Slovak regions move closer to proximity of the current situation in ECI.

Kľúčové slová: umenie, dieťa so znevýhodnením, výskum

Key words: art, children with disabilities, research

Úvod

Základným **prostriedkom terapeutických konceptov pomoci** vo včasnej intervencii je jednoznačne hra, činnosť doplnená o **dramatický, výtvarný, alebo pohybový** prvok, ktorý zohľadňuje ten-ktorý terapeutický koncept pomoci. Preto možno konštatovať, že príležitosti s využitím umenia v rámci ranej výchovy a/alebo ranej intervencie sú primárne prepojené s aktívnym konaním dieťaťa/detí od narodenia. Využívanie každodenných, pre dieťa známych, ničím neobvyklých situácií, je významným krokom pri rozvíjaní individuálnych potrieb dieťaťa.

Terapeutické koncepty pomoci vo včasnej intervencii sú konceptmi, ktoré využívajú konkrétny prvok ako dominantný počas cieľenej činnosti a na základe toho sú nazývané, napr. ako vývinovo orientovaná dramatoterapia, vývinovo orientovaná biblioterapia a pod. Základom každej vývinovo orientovanej terapie je vytváranie čo najširšieho spektra príležitostí k aktívnej, hrovej činnosti v optimálnom rozvíjaní dieťaťa od narodenia. Včasná intervencia je tak vnímaná od narodenia po dosiahnutie šiestich rokov života dieťaťa. V tomto priestore (v zmysle včasnej intervencie) je **aktívnemu konaniu** dieťaťa prisúdený dôležitý status v súvislosti na (re)konštrukciu optimálneho vývinu a ďalší vývinový progres.

Vývinovo orientované terapie sú určené pre každé dieťa s rizikovým i potencionálnym rizikovým vývinom do šiesteho veku života a jeho rodinu. Napriek tomu, že v praxi sa pojem vývinovo orientovaná terapia tak často nepoužíva, viac ako ¾ participantov sa zhodlo, že pomenovanie - vývinovo orientovaná terapia - jednoznačne zastrešuje **terapeutický koncept pomoci s využitím umenia pri práci s dieťaťom do 6 rokov života**. Vymedzenie spomenutého pojmu sa zhoduje s praktickou realizáciou terapie. Kvôli „ľahšej“ manipulácii s pojmovým aparátom participanti navrhli aj iné názvoslovie (zvyčajne tie, ktoré sami používajú), a to: terapia v detskom veku (16 %), terapia orientovaná na dieťa (22 %), detská terapia (11 %) (bližšie Kováčová, 2013).

Pomoc odborníka rodine, dieťaťu sa stáva základnou súčasťou terapeutických konceptov a je vnímaná v procese diagnostiky, rehabilitácie, poradenstva aj samotnej terapie. Je prispôbená (v zmysle pomoci) jemu vlastne mentálnej úrovni, či vývinovému stupňu s prihliadnutím na zdravotné znevýhodnenie.

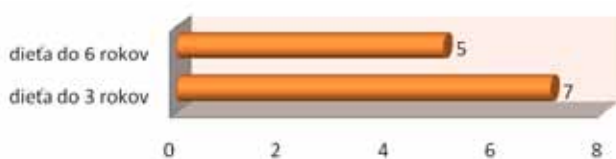
Zámer výskumnej sondy

Úspešnosť dieťaťa vo vývine, resp. jeho progres je závislý od mnohých faktorov, jedným z nich je aj integrácia intervencie od raného veku. Zaujímalo nás, aké podmienky sú ponúkané rodinám so znevýhodnenými deťmi v centrách pedagogicko-psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva, čo sa týka včasnej pomoci rodine. Zároveň sme mapovali celkovú situáciu, ktorá sa bližšie dotýkala konceptov (liečebnopedagogickej) pomoci vo včasnej intervencii.

Aké podmienky ponúkajú poradenské inštitúcie pre rodiny so znevýhodneným dieťaťom v kontexte včasnej intervencie? Ktoré materiály a pri akých konkrétnych znevýhodneniach sa najčastejšie využívajú vo včasnej intervencii?

Výskumná vzorka

Uvádzané kvantitatívno-kvalitatívne údaje boli získané dotazníkovou sondou a interview¹¹³. Do monitoringu (dotazník) bolo oslovených spolu 12 rodičov, ktorí navštevujú centrum pedagogicko-psychologického a/alebo špeciálno-pedagogického poradenstva. Podmienkou pre zaradenie zákonného zástupcu do výskumu bolo mať v starostlivosti, príp. pravidelne starať sa o dieťa so znevýhodnením v ranom a predškolskom veku (Graf 1).



Graf 1 Výskumná vzorka

Z hľadiska pohlavia (dievčatá vz. chlapci v pomere 3:9) bola výskumná vzorka heterogénna s vyšším zastúpením detí v ranom veku. Zákonní zástupcovia, ktorí sa zúčastnili výskumného zisťovania mali priemerne dve

¹¹³ Nakolko dotazník bol pomerne rozsiahly na množstvo údajov, uvádzame len tie, ktoré sa dotýkajú témy príspevku.

deti, jedno z nich bolo určitým spôsobom znevýhodnené (viac ako ½ detí boli deti s kognitívnym znevýhodnením) od narodenia. Pochádzali z úplných rodín, kde pracovali obaja rodičia. Do starostlivosti o dieťa zapájali všetkých členov rodiny. Z analýzy rozhovorov vyplýva, že najčastejší doprovod dieťaťa do centra pedagogicko-psychologického a/alebo špeciálno-pedagogického poradenstva vykonávali matka, starí rodičia, otec, strýko. Ďalej nás zaujímalo, koľko rokov navštevujú poradenskú inštitúciu (Graf 2).

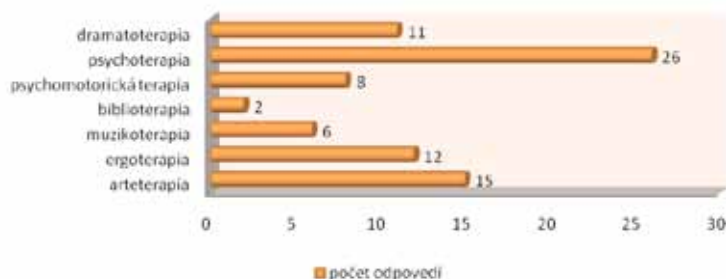
Graf 2 Zariadenie navštevujem ...



Skoro ½ oslovených rodičov pravidelne navštevujú centrum pedagogicko-psychologického a/alebo špeciálno-pedagogického poradenstva. Z údajov z interview vyplýva, že intervencia je im poskytovaná 1x týždenné formou 2 až 3 terapeutických intervencií. Rodičom bola vždy ponúknutá možnosť byť účastní na terapii, ale až 1/3 rodičov tvrdí, že ich dieťa spolupracuje podstatne kvalitnejšie bez ich prítomnosti.

Ani jedno zo zariadení neprešlo v poslednom období rekonštrukciou. Poskytuje rehabilitačné a (špeciálno)poradenské služby, v zmysle intervencia u psychológa, liečebného pedagóga a špeciálneho pedagóga. Nadštandardom v uvedených inštitúciách boli bazény a posilňovne.

Graf 3 Vzhľadom k diagnóze mi boli ponúknuté tieto terapie ...



Najčastejším terapeutickým konceptom pomoci, podotýkame neexpresívnym bola psychoterapia, ktorá bola realizovaná certifikovaným psychoterapeutom.

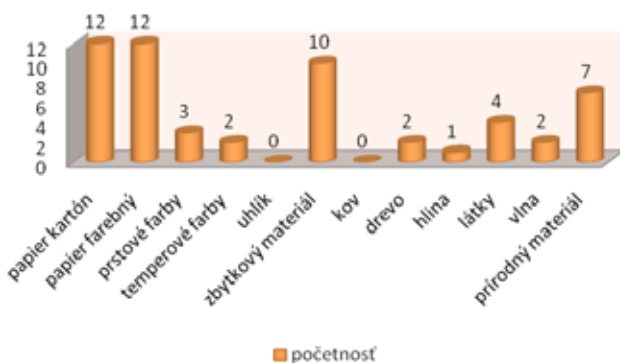
Z expresívnych techník prvenstvo v ponuke terapeutických konceptov pomoci bola identifikovaná arteterapia a ergoterapia. Zdôvodnením „prvenstva“ arteterapie vočasnej intervencii môže byť tvrdenie Vodičkovej (2010, s. 162), že „vývinovo orientovaná arteterapia vhodným výberom a zaradovaním materiálov a techník prirodzene sleduje a rešpektuje senzomotorický a (t.j. od hrubej motoriky k jemnej, od haptických skúseností k diferencovanému zrakovému vnímaniu) kognitívny vývin dieťaťa (od chápania jednoduchých konkrétnych objektov, po chápanie abstraktných pojmov a rozvíjanie príbehov). Takisto podporuje aj emocionálny a sociálny vývin dieťaťa. Úlohou terapie je podporiť dieťa v jeho vývine a poskytnúť mu dostatok podnetov, pre jeho optimalizáciu“.

V rámci spomenutých terapií – sledované komplexne – boli zabezpečené vhodné a primerané podmienky, ako miestnosť, pomôcky a intimita prostredia. Zvyčajne miestnosť nemala sterilný charakter bola prezentovaná ako tvorivá dielňa s výrobkami (výkresy, modely z plastelíny, výtvary z hliny) a v pokojnom prostredí (čo najďalej od vchodu do inštitúcie).

Výskumné zistenie približujúce realizáciu terapeutických konceptov pomoci

Na základe základných informácií sme dotazníkom načrtli jednoduché otázky týkajúce sa materiálu a pomôcok, ktoré boli používané počas terapeutической podpory; ďalej indikácia terapeutického konceptu vzhľadom k znevýhodneniu a iné možnosti podpory dieťaťa, v ktorých je využitý terapeutický potenciál umenia. S návrhom od rodičov sme sa zamerali len na analýzu arteterapie a ergoterapie ako terapeutických konceptov pomoci, s ktorými sa stretol každý z oslovených rodičov.

Graf 4 Poradenský pracovník využíva v rámci arteterapie...

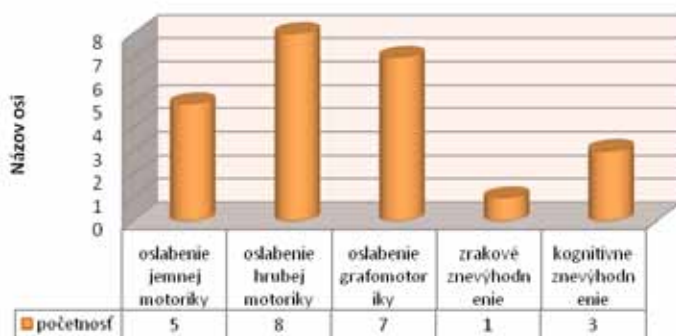


Každý rodič, zákonný zástupca sa stretol v rámci terapie s využívaním prstových a temperových farieb. Najviac oceňovaný vo vývinovo orientovanej arteterapii bol rodičmi i deťmi oceňovaný prírodný materiál. Konkrétne to bol piesok, kamene a rastliny (alebo ich časti). Zistenú skutočnosť potvrdzujú aj autorky Aachová-Feldmanová a Kunkleová-Millerová, (2008 In Vodičová, 2010, s. 163), ktoré píšú, že „*najskôr sa dá pracovať aj s tzv. predvýtvarnými materiálmi ako sú múka, piesok, voda, špagety, cestoviny, pena, kamene, prírodné materiály, látky...*“. Z výsledkov ďalej vyplýva, že minimálne alebo vôbec sa vo vývinovo orientovanej arteterapii používa kov a látky ako materiál počas činnosti.

Vočasnej intervencii sa volí individuálny prístup a podporné arteterapeutické stretnutia sú realizované jedenkrát za dva týždne.

Najčastejším odborníkom, ktorý využíva arteterapiu počas intervencie je špeciálny pedagóg (43 %) a liečebný pedagóg (21 %). Percentuálny rozdiel je pomerne vysoký, ale zohľadňujeme skutočnosť, že v centrách pedagogicko-psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva je nepomer týchto dvoch profesií, v neprospech liečebných pedagógov.

Graf 5 Zaradenie arteterapie počas intervenčných stretnutí bolo z dôvodu ...

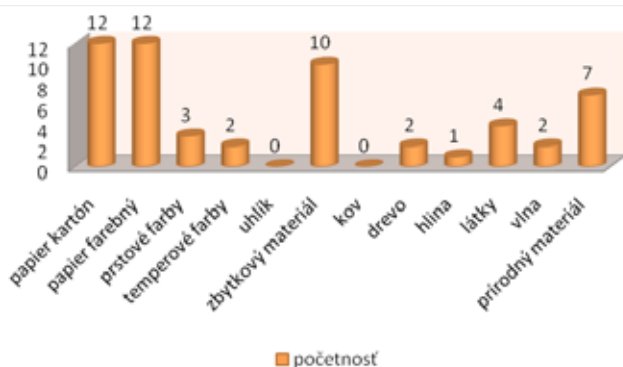


Pomerne často bol rodičmi uvádzaný dôvod oslabenie jemnej motoriky. Rodičia mohli označiť dva dôvody, ktoré boli primárnymi k absolvovaniu arteterapie. Veľmi zaujímavým faktom bolo zistenie ako rodičia označovali dôvody zaradenia do terapie. Až 1/3 rodičov nepozná dôvody zaradenia, resp. im boli objasnené veľmi zavádzajúcim dôvodom, „*že budeme sa s Matkom učiť kresliť ...*“, „*viete mamička, veronika je veľmi šikovná, len tá rúčka ju občas neposlúcha a robí si čo chce.*“ Za vážne až zavádzajúce považujem informácie poskytnuté rodičovi, z ktorých vyplýva, že arteterapia má byť z toho kontextu vnímaná ako učenie o kreslení. Tí rodičia, ktorí poznali dôvody intervencie označili diagnózu a z nej vyplývajúce oslabenie. Približne 1/2 klientov – detí, ktorí sa zúčastňujú arteterapeutických stretnutí má konkrétne kognitívne znevýhodnenie.

Aj z výsledkov výskumu (Kováčová, 2013), ktorý bol realizovaný priamo s odborníkmi z pomáhajúcich profesií vyplýva, že najčastejšie využívaným konceptom pomoci je jednoznačne **vývinovo orientovaná arteterapia** (27%). Výraznú preferenciu odôvodňovali oslovení odborníci aj tým, že je v ponuke „*množstvo seminárov, školení a prednášok v rámci postgraduálneho vzdelávania*“ (krátkodobé semináre, školenia a pod.). Taktiež i „*odborná literatúra s praktickými pokynmi je viac ako uspokojivá*“ (z výpovedí participantov). K limitom vo využívaní vývinovo orientovanej arteterapie patrí *vysoká náročnosť na materiál, pomerne rozpačitá obsahová náplň arteterapeutických stretnutí* (až 1/5 poradenských pracovníkov si nesprávne vysvetľujú arteterapiu vočasnej intervencii, poz.) a *absencia supervíznych stretnutí*. A na supervíziu zabúda, napriek tomu, že je jednou z možností v rozvíjaní kompetencií pomáhajúceho odborníka, bez ohľadu v akom rezorte pôsobí. Pojem supervízia (angl. supervision) znamená dohľad, dozor, taktiež i vedenie a riadenie. Má byť vnímaná ako spôsob overovania pracovných postupov (obsahové skvalitňovanie práce); spôsob učenia sa; možnosť spätnej väzby od supervízora, čím môže odborník získať nadhľad na nové podnety k svojej práci (prevzaté z výskumu Vaska, Čavojská, 2012). Je to *prírodná súčasť práce všetkých pomáhajúcich profesionálov* (bližšie Vaska, 2012, s. 20) a v tomto kontexte aj ponímaná všetkými pomáhajúcimi, ktorí pracujú o. i. aj v oblasti včasnej intervencie a poradenstva.

Druhou v poradí, v rámci častosti využitia, je vývinovo orientovaná ergoterapia (25 %), ktorá je z výpovedí participantov „*menej finančne náročnou, nie je potrebná výrazná zručnosť v porovnaní s arteterapiou; viacdimenzionálne využitie; väčší záujem klientov o aktivity; vyššie množstvo techník a metód v priestore intervencie*“. Najčastejšie využívaný materiál počas ergoterapeutickej intervencie je papier (Graf 6)

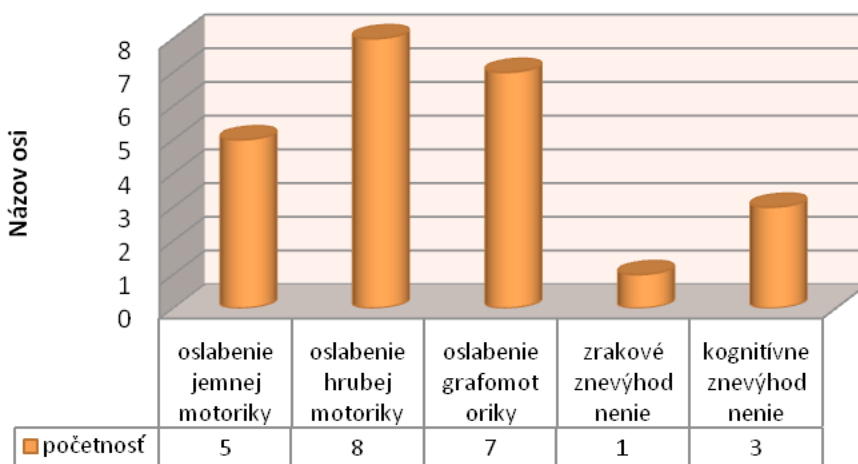
Graf 6 Poradenský pracovník využíva v rámci ergoterapie...



Najčastejším materiálom, ktorý je vo včasnej intervencii využívaný je papier a zbytkový materiál (škatulky, obaly, dosky, ...). Samotnú intervenciu hodnotia rodičia ako veľmi prospešnú pre dieťa, lebo v porovnaní s arteterapiou sú viaceré možnosti pri práci s papierom. Sú presvedčení o tom, že arteterapia je síce často využívanou terapiou, ale samotné techniky práce sa im zdajú približne rovnaké (na tomto fakte sa zhodli 4 z 12 rodičov). *Ergoterapia je pre deti viac atraktívnejšou, lebo nie je obmedzovaný materiálom, ktorý použije* (z výpovedí rodiča).

Z výsledkov výskumu (Kováčová, 2013), ktorý bol realizovaný priamo s odborníkmi z pomáhajúcich profesií vyplýva, že vývinovo orientovaná ergoterapia má aj limity, ku ktorým patrí „*nízka dostupnosť odborných textov s námetmi na prácu, prípadne s popisom indikácií/kontraindikácií pre konkrétne znevýhodnenie a nízka až minimálna možnosť absolvovať ergoterapeutické školenia pre raný a predškolský vek*“. Taktiež supervízne stretnutia (bližšie Vaska, 2012), či možnosti rozvíjať sa v kompetencii „*byť kvalitným ergoterapeutom*“ sú k súčasnej legislatíve zaznávané.

Graf 7 Zaradenie ergoterapie počas intervenčných stretnutí bolo z dôvodu ...



Najčastejším dôvodom k zaradeniu dieťaťa v rámci ergoterapeutickej intervencie boli oslabenia motoriky – hrubej a grafo-motoriky. Všetci rodičia boli informovaní o zaradení, dokonca vedeli pomenovať aj primárne techniky práce, ktoré im poradenský pracovník odporúčal ako súčasť domácej starostlivosti. Pomerne často bol rodičmi uvádzaný dôvod oslabenie jemnej motoriky. Stupková (2010, s. 116) považuje „*za hlavné úlohy ergoterapie v oblasti včasnej intervencie podporu samostatnosti, rozvíjanie kognitívnych schopností a motoriky*“. Približne ½ klientov – detí má oslabenie motoriky.

Zhodnotenie výskumu

Na základe otázok, ktoré sme zadefinovali v rámci zámeru výskumu môžeme skonštatovať, že podmienky k využívaniu vývinovo orientovaných terapií sú, ale ich kvalita a rozsah sú obmedzené finančnými prostriedkami. Najčastejšie využívanými terapiami sú arteterapia a ergoterapia, ktoré realizujú špeciálni a liečební pedagógovia. Sú zvyčajne indikované z dôvodom oslabenia najmä motoriky a podpory kognitívneho znevýhodnenia. Absentuje materiál k jednotlivým terapiám pre potreby poradenských pracovníkov v zmysle aktivít pre to-ktoré znevýhodnenie s určením možností a limitov. Rodičia sú zväčša informovaní o zaradení do intervencie, ale samotný význam terapeutického konceptu pomoci je im sprostredkovanými zvädzajúco zo strany odborníka. Odborná pripravenosť odborníkov je zväčša koncipovaná na krátkodobých školeniach, ale supervízia nie je dostatočne vnímaná ako potrebná pre potvrdenie a rozvíjanie kompetencií – stať sa úspešným v procese pomoci na základe poskytovanej spätnej väzby a zároveň tak byť prospešný pre klienta

Záver

Podmienkou úspešnosti expresívnych terapeutických techník vo včasnej intervencii v dosiahnutí optimálneho stavu vo vývine dieťaťa je:

- **pravidelnosť, dôslednosť** pri ukončení úlohy a **podpora vytrvalosti** dieťaťa pri plnení úlohy - *som úspešný/á, dokázal(a) som to* (vytvoriť métu, ktorá je pre dieťa dosiahnuteľnou). Terapeut/Liečebný pedagóg sa pokúša riešiť a zvládnuť difficulty dieťaťa, predovšetkým v spolupráci s rodinou v rámci efektívneho fungovania v nej a taktiež v interakcii so sociálnym prostredím.
- **prekonávanie bariér a obmedzení** (napriek stimulácii a podpore zostáva špecifická oblasť limitovaná, obmedzená). Ide o prekonávanie prekážok (bariér), ktoré sú počas života dieťaťa najskôr vývinovými limitmi, ale postupným zrením a včasnou intervenciou vznikajú príležitosti prispôsobiť sa a zvládnuť danú činnosť, úlohu.
- poskytnutie **dostatku podnetov**.
- **dosiahnutie** čo najvyššej miery **samostatnosti** a integrity klienta počas akejkoľvek činnosti v živote.
- **finalizácia terapeutického procesu má viesť k pozitívnym zmenám v rodine, v živote dieťaťa, ktoré nastali počas stretnutia, alebo sa ešte postupne prejavia.** (bližšie Valenta, 2007).

Literatúra:

- KOVÁČOVÁ, B. (2011). *Vývinovo orientovaná dramatoterapia vo výchove a včasnej intervencii*. Bratislava: Musica Liturgica.
- KOVÁČOVÁ, B. (2013). *Terapeutické koncepty pomoci vo včasnej intervencii* (príspevok odznel na konferencii 4.12.2002 v Bratislave).

STUPKOVÁ, M. (2010). Ergoterapia v ranom veku. In HORŇÁKOVÁ, M. (ed.) *Včasná intervencia orientovaná na rodinu*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2010. S. 111-130.

VALENTA, M. (2007). *Dramaterapie*. 1. vydanie Praha: Grada, 2007.

VASKA, L. - ČAVOJSKÁ, K. (2012). *Supervízia u začínajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce. Výskumná správa*. 1. vyd., Bratislava: IRIS, s. r. o., Vydavateľstvo a tlač, s. r. o., 111 s.

VASKA, L. (2012). *Teoretické aspekty supervízie začínajúcich sociálnych pracovníkov*. 1. vyd., Bratislava: IRIS - Vydavateľstvo a tlač, s. r. o., 176 s.

VODIČKOVÁ, B.: Vývinovo orientovaná arteterapia vo včasnej intervencii. In Horňáková, M. (ed.) *Včasná intervencia orientovaná na rodinu*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2010. s. 158-178.

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Ústav sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky, Katedra liečebnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Račianska 59 (so sídlom Šoltésovej 4), 81101 Bratislava

e-mail: kovacova@fedu.uniba.sk

VÝTVARNÉ VYJADRENIE AKO REAKCIA NA SKRYTÉ AGRESÍVNE KONANIE V INKLUZÍVOM PROSTREDÍ (VÝSKUMNÁ SONDA)

ART EXPRESSION AS A REACTION TO RELATIONAL AGGRESSIVE BEHAVIOR IN INCLUSIVE SETTINGS (RESEARCH)

BARBORA KOVÁČOVÁ

Abstrakt: Príspevok analyzuje výtvarné vyjadrenia detí predškolského veku na skryté agresívne konanie, s ktorým sa stretli/stretávajú v inkluzívnej triede MŠ. Samotné vyjadrenia detí, jednotlivé výtvarné výstupy, sú doplnené o verbálne výpovede účastníkov agresívneho konania. Z výsledkov výskumu vyplýva, že v skupinách detí predškolského veku prebieha agresívne konanie v začiatkoch nepriamo (latentná forma agresie) neskôr sa metamorfuje na priamu verbálnu alebo priamu brachiálnu agresiu. Výtvarné vyjadrenie agresie je vhodným nástrojom k odhaleniu agresívneho konania najmä v skupinách detí so znevýhodnením.

Abstract: The Article analyzes art of expressing preschool children into relational aggressive action, encountered / faced in an inclusive kindergarten class. The actual observations of children and individual artistic outputs are accompanied by verbal replies from participants' aggressive action. Results of the research show that in groups of preschool children takes place aggressive behavior the beginning indirectly (relational aggression) later metamorphose for direct verbal or direct brachial aggression. Art expression aggression is an appropriate instrument to reveal aggressive actions in particular groups of children with disabilities.

Kľúčové slová: umenie, dieťa so znevýhodnením, výskum

Key words: art, children with disabilities, research

1 Skrytá agresia z pohľadu výskumníka

Prvá štúdia, ktorá sa zaoberajúca sa skrytou agresiou, ako zverejnili Crick et. al (2002), zvažuje fakt, či už v tomto veku (v zmysle raného) je korektné písať o skrytej agresii. Podľa záverov výskumníkov nebola jednoznačne potvrdená existencia skrytej agresie u dieťaťa mladšieho ako je 2,5 rokov. Crick et al (1997) na podklade výsledkov tvrdili, že vznik skrytej agresie v ranom detstve s presahom do predškolského veku súvisí so zníženou úrovňou vzájomného prijatia (negatívne preferencie) a zvýšenou tendenciou zo strany peer-skupiny odmietať rovesníka, kamaráta, jednoducho jedného z nich.

V danom vývinovom období je významné mať kamaráta, priateľa, jednoducho niekoho s kým je dobre, dá sa zahrať, majú niečo spoločné. Podľa Bacha (2010) ide o zaktivizovanie komunikačných ciest v procesoch vzájomného uznania a porozumenia, kedy vzdialenosť je substituovaná rešpektom a destigmatizáciou všetkých zúčastnených. Každý potrebuje priateľstvo, napriek tomu, že si potrebu *mať priateľa* mnohí nepripúšťajú (Comstock-Galagan, 2008).

Práve materská škola je jednou z prvých príležitostí, ako napísala Kováčová (2010, s. 65), „na rozvíjanie priateľstiev a vzťahov, ktorých dosah môže byť aj mimo školského prostredia“. Sociálnu interakciu ako súčasť priateľstiev, známosti či krátkych stretnutí ponímajú Walden et. al. (1997) nielen ako jeden z ukazovateľov úspešnosti procesu začleňovania, ale je aj prostriedok. Podľa Dunn (1993) je priateľstvo typické tým, že priatelia sa nezáradzajú vtípkovaním a ohováraním v rámci existencie v peer-skupiny. Touto lojalitou voči priateľovi je posilňovaná intimita a blízkosť. Príkladom je zverejnená štúdia o priateľstve, kde Maquire & Dunn (1997) poukazujú na prítomnosť skrytej latencie v konaní detí. „*Nemám, rád X, ty tiež, že ?*“ Vytváranie konfliktov, ohováranie bez reálneho dôvodu, či nepravdivé informácie naznačujú, že deti predškolského veku používajú skrytú agresiu spočiatku na posilnenie postavenia, neskôr už zámerne so zámerom izolovať „nežiaduceho“ kamaráta. „Priateľstvá sú komoditou“, ako napísala Comstock-Galagan (2008, s.4), ktoré „presahujú tzv. nálepky a stigmy“. Riešenie priateľstiev zo strany detí/žiakov je záležitosťou aj pohlavia.

Skrytá agresia je síce viac viditeľnou, ale v konečnom dôsledku, je tou, ktorá poškodzuje vzťahy a oslabuje reputáciu dieťaťa. Gofman (1963, s. 167) potvrdil, že „s ohováraním, vytváraním nepravdivých informácií začínajú 3 - 4 ročné deti“. Autorka (ibidem, s. 167) uvádzala rozhovor dvoch detí, ktoré sa pomerne nahlas rozprávajú o tom treťom, že chcú, aby išlo od nich preč, lebo sa na neho hnevajú.

Aspekt skrytosti (latencie) je vo vývine detí/žiakov predškolského a mladšieho školského veku rozdielny. Latencia v predškolskom veku je zvyčajne zjavne vykonávaná priamou formou, preto je aj ľahko pozorovateľná v porovnaní s deťmi školského veku, kedy sa stáva diskretnou (Kováčová, 2013). V zhode s Rigby (2001) potvrdzujeme, že v predškolskom veku je typická pre latentnú agresiu „nižšia“ miera skrytosti.

Vo veku 3-5 rokov sa skrytá agresia začína prototypovými príkladmi, ako „*Nemôžeš prísť na moju oslavu ...*“, „*Nemôžeš sa s nami hrať ...*“. Tento typ správania sa je v začiatkoch zjavný, obeť je informovaná, dokonca je prítomná pri rozhovore. Agresorovi predškolačkovi nevádi jeho účasť, zvyčajne je to záležitosť vývinového zrenia dieťaťa. Postupne svoje stratégie formuluje cez prostredníka, sprostredkovateľa. Konanie agresora školáka je viac prepracované a skryté. Ostrov s pracovným kolektívom (2004) tvrdili, že totožnosť páchatela je vždy známa, aj z toho dôvodu, že dieťa v predškolskom veku rieši situáciu „tu a teraz“. Deti majú snahu dosiahnuť cieľ „*byť v pozornosti, byť obľúbený*“. Svoj zámer realizujú ohováraním, vtípkovaním voči členovi skupiny (v tomto veku ešte nejde o vedomú kalkuláciu v správaní sa). Rigby (2001) tento fakt zdôvodňuje tým, že mladší agresor (v zmysle raného a predškolského veku) nemá také skúsenosti, aby vystupoval anonymne, ale postupne nadobúda v tomto konaní kompetenciu – konať agresívne. Typické sú **priame a nepriame útoky** agresora voči obeti (Archer & Coyne, 2005). Ak porovnáme mieru latencie v mladšom školskom veku môžeme konštatovať, že agresor má primeranú kompetenciu konať skryto agresívne a jeho stratégie sú zvyčajne dobre premyslené. Dokáže ovplyvniť členov peer-skupiny a zároveň manažovať celý proces skrytej agresie. Zvyčajne dieťa, ktoré začínalo s agresiou v predškolskom veku sa vývinom zdokonalí a pokračuje v skrytej agresii, ak má k tomu vytvorené podmienky.

Na základe tohto popisu sme výskumné zisťovanie zamerali na výtvarné spracovanie agresívneho konania zo strany rovesníka.

Prepojenie priateľstva s používaním skryto latentných stratégií sa odzrkadlilo vo výskumných štúdiách mnohých autorov. Výsledkom skúmania vzťahov v peer-skupinách sa zistilo, že priateľstvo a popularita sú primárnymi aspektmi k sociálnych kontaktov vo vývine dieťaťa. Dieťa predškolského veku ich považuje za rozhodujúce pre vlastnú existenciu v danej societe. Koncept priateľstva vyjadruje konkrétny, intenzívny, afektívny dyadický vzťah medzi dvomi deťmi, zatiaľ čo koncept popularity vyjadruje vnímanie dieťaťa celou skupinou. Tieto dva koncepty sa vzájomne dopĺňajú a pre vzťah dieťaťa predškolského veku sú závažné a nevyhnutné k naplneniu priateľstva (bližšie Crick, Ostrov, Jansen, 2005). Dieťa, ktoré využíva skryté stratégie s agresívnym zámerom v svojom konaní, má aspoň jeden recipročný kamarátsky, priateľský vzťah (Grotperter & Crick, 1996; Rys & Bear, 1997).

Buur, Ostrov a Jansen (2005, s. 162) potvrdili dve premisy, ktoré sa týkajú skrytej agresie a detí v predškolskom veku, a to:

- Chlapci sú viac agresívnejší ako dievčatá, zatiaľ čo dievčatá sú viac prosociálne v porovnaní s chlapcami.
- Deti v predškolskom veku s prihliadnutím na kognitívno-sociálne kapacity využitia a vzhľadom na ich vývinové možnosti v tejto oblasti, používajú viac sociálne sofistikovanejšie formy agresie (bližšie Crick, Werner et al, 1999).

2 Kresobné spracovanie dieťaťa predškolského veku

Pri posudzovaní výtvarného prejavu dieťaťa a jeho výpovede k výtvarnému spracovaniu je nevyhnutné poznať dieťa, jeho sociálne a kultúrne zázemie. Je nevyhnutné zohľadniť dve premisy - „čo dieťa kreslí“ je aj to „ako dieťa kreslí“. Podľa Davida (2001, s. 125) „interpretácia kresby vyplýva z dvoch vzájomne sa dopĺňajúcich šetrení: je to jednak analýza rôznych prvkov, z ktorých sa kresba skladá, jednak syntéza, v ktorej je nutné prihliadnuť na kladné i záporné charakteristické znaky obrázku.“ Prvým pozorovaným javom je *umiestnenie kresby na ploche papiera*. Rovnomerné zaplnenie plochy vypovedá o vyrovnanosti dieťaťa, naopak ohraničenie kresby v určitej časti papiera vypovedá o úzkosti, prípadne intelektuálnej chudobe ako aj skutočných či hroziacich adaptačných problémov. Ďalším pozorovaným prvkom môže byť kvalita čiar, ktoré dieťa pri práci využíva. „Psychická stabilita sa prejavuje používaním lineárnych čiar a kriviek, tie však nemôžu výrazne prevládať; mierne dieťa dáva prednosť krivkám, realista preferuje rovné čiary a uhly.“ (David, 2001, s. 125) Jemné čiary, kreslia utlmené a bojazlivé deti, nekontrolovanú silnú čiaru kreslia nepokojné a deti s agresívnym konaním. „Tieňovanie, začernenie obrázku, nápadné opravy, škrtanie alebo gumovanie svedčia o úzkosti, depresii, vnútornom napätí a neistote.“ (Ričan, Krejčiová et al., 2006, s. 442). Detailne prepracovaná kresba s perfekcionalistickým prístupom a mnohými detailmi vypovedá o úzkostlivej povahe. Ďalším faktorom pri pozorovaní sú *farby, ktoré dieťa používa*. „Farby majú v arteterapii psychologický, estetický a kultúrny kontext. Je dokázaný vplyv farieb a farebných kombinácií na psychické aj fyzické zdravie človeka.“ (Šicková – Fabrici, 2006, s. 157).

Celkovo kresba dieťaťa odhaľuje osobnosť jej autora a jeho vzťahy. Je výpoveďou o emocionálnom i zážitkovom svete dieťaťa.

3 Výskumné zistenia v súvislosti so znázornením skrytej agresie v kresbách detí

Prepojením poznatkov o skrytej agresii a poznatkov o výtvarnom prejave dieťaťa predškolského veku sme sa cielene zamerali na formu agresie, s ktorou sa dieťa predškolského veku stretáva. Úlohou dieťaťa bolo výtvarne vyjadriť a následne verbálne popísať situácie, kedy mu niekto robil zle. Deti boli upozornené, že tá situácia, ktorú nakreslia sa musí opakovať, tzn. stretlo sa s ňou častejšie ako raz. Do výskumu bolo zapojených 25 detí predškolského veku (MV = 5,3) z dvoch materských škôl.

3.1 Metodika a popis priebehu výskumu

Po analýze jednotlivých výtvarných produktov sme selektovali tie, v ktorých dieťa potvrdilo opakovanie nakreslenej situácie. Jednotlivé situácie uvádzame formou krátkych popisných situácií aj s verbálnou výpoveďou dieťaťa.

3.2 Analýza získaných výtvarných a verbálnych vyjadrení v súvislosti s agresiou

Skrytá agresia detí v ranom a predškolskom veku je prepojená s problémami v ranom detstve. Odmietanie rovesníkmi (peer-skupinou) je spojené s variabilnou škálou sociálnych a psychologických problémov nadväzujúcich na vývin dieťaťa, kde hlavným problémom je raný vek a vývin vzájomných sociálnych väzieb (bližšie Ostrov, 2013). Deti napodobňujú vzorce správania sa najmä z rodinného prostredia.

Uvádzame najčastejšie latentne agresívne situácie, s ktorými sa dieťa predškolského veku stretáva:

a. Opakované odmietanie požíčania hračky, príp. iného predmetu na hranie

Odmietanie hračky s odôvodnením nie si môj kamarát je pomerne častým prejavom, ktorý sa vyskytuje v detských kolektívoch (formulácia: *Nepožičiam, nie si môj kamarát!*). V prípade, že je tento typ správania sa je opakované a voči vyty-povanej obeti sa stupňuje, túto situáciu je korektné identifikovať ako latentne agresívnu. Uvádzame príklad chlapca (Ján, 5 rokov), ktorý svoje prežívanie dlhodobo stvárňoval v kresbách. Pedagógovia túto skutočnosť nekorektne identifikovali – „Ján sa nevie hrať s hračkami, nechce sa s nimi podeliť a potom ich kreslí všade po výkresoch, aj keď je téma na kreslenie úplne iná.“ Ján sám seba stvárňoval v polohe plačúceho, alebo smutného. Ústa tvarované do plaču, slzy v očiach, spracovanie v tmavých farbách a samotný objekt túžby auto – ako veľmi veľký, pre neho nedosiahnuteľný (Obr. 1).



Obrázok 1 Túžba po hračke

Chlapec opakovane vyjadroval svoju túžbu po niečom, „nie som ich kamarát, nechcú ma. To je zlé. Niektorý (ukáže prstom na iné chlapca) je kamarát a zase druhému kamarát nie je. Prečo?“ Svoje postavenie v triede znázorňuje na okraji výkre-su, izoláciu verbalizuje, „keď sa všetci hrajú, ja sa pozerám; keď sa požíčajú hračky, musím počkať, keď mi zostane niečo,

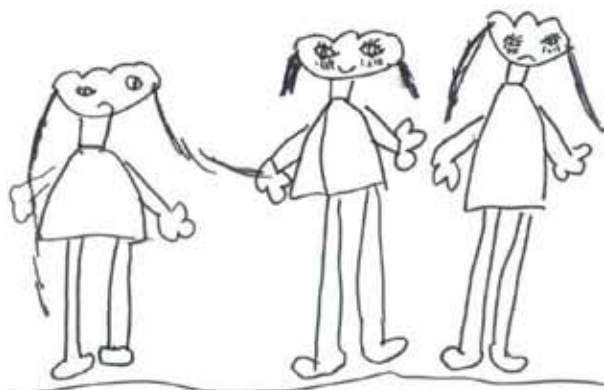
iné neviem.“ Počas rozhovoru výskumník zisťuje, že chlapec to auto symbolicky má. Nakreslí auto a potom ho „skryje farbičkami“. Skrytosť auta odôvodňuje obavou, že ho stratí - „aby mu ho nekararát nezobral“ (Obr. 2).



Obrázok 2 Skrytá hračka pred nekararátom

b. *Opakované poškodzovanie prostredníctvom druhej osoby*

Priateľstvo je veľmi významnou premisou pre každé dieťa predškolského veku. Predstavuje pre dieťa niečo potrebné pre samotné úspešné fungovanie v societe. Spomenutý koncept popularity a koncept priateľstva však poskytuje aj negatívne možnosti pre dieťa, ktoré túži po moci, po pozícii agresora. Andrejka (5,5 r.) zažila situáciu, ktorá je pre latentnú agresiu v predškolskom veku typickou. Verbálny popis situácie, ktorá sa vždy opakuje pred príchodom z prechádzky v priestore šatne. Andrejku ťahá za vlasy kamarátka (v pozícii „viditeľného“ agresora a druhá kamarátka sa pozerá. Z výpovede dieťaťa vyplýva, že tieto dve kamarátky sa pri tomto konaní striedajú (Obr.3). Z výpovede autorky kresby – „smeje sa a vraví, keď ich nebudeš mať také dlhé, tam potom ťa nebudem kvákať.“ Dieťa, ktoré využíva skryté stratégie s agresívnym zámerom v svojom konaní, využíva sprostredkovateľa zvyčajne kamaráta/kamarátku zo svojho kamarátskeho, priateľského vzťahu.



Obrázok 3 Skrytá agresia medzi dievčatami

Dokonca sa dieťa stretáva aj s tým, že na pozitívny emocionálny prejav má negatívnu spätnú väzbu. Adrián (6 r.) tvrdí, že „v druhej škôlke ho vždy Jožko fačol, keď sa ho dotkol.“ Adrián výtvarne znázorňuje chlapca ako výrazne väčšieho (realita je taká, že výškovo boli rovnakí) a aj samotný jav je strašidelný (z výpovede) – „stojace vlasy, zlé pichľavé oči, špicatý nos a zlé ústa.“ (Obr. 4)



Obrázok 4 Skrytá agresia medzi chlapcami

c. *Opakované odmietanie dieťaťa iným dieťaťom*

Aj vzhľad zohráva dôležitú rolu medzi deťmi predškolského veku. Toho tu nechcem, ale jemu to nepovedzte! Nebudeme sa s ním hrať, lebo nám bude zavádzať, a ... (...) nebude sa nám dobre hrať. A my sa chceme dobre zahrať, že? Dokonca sa vo výtvarných produktoch nachádzajú izolované postavy s komentármi detí. Marek (4r.) „Som smutný, lebo ma nikto nemá rád.“ (Obr. 5).

Obr.6 Sebaobraz potenciálnej obeť - chlapca



Kresba je spracovaná jednofarebne, čiernou fixou. Smutný výraz doplnený akýmsi sterilným prostredím dokumentuje izoláciu dieťaťa. Na výzvu výskumníka dieťa odmieta niečo dokresliť, lebo „Takto to je.“ S podobným výtvarným spracovaním sa stretávame aj v kresbe dievčaťa (Timea, 5 r.) z druhej materskej školy. Tá sama seba stvárňuje ako škaredé zubaté strašidlo (Timea má baluties a deti sa odmietajú s ňou hrať sa, lebo jej nerozumejú). Kresba je tiež spracovaná čiernou fixou v sterilnom prostredí (Obr. 6).



Obr.6 Sebaobraz potenciálnej obete – dievčaťa

Na základe výpovedí detí a dlhodobého pozorovania (apríl 2011– jún 2012) uvádzame výroky (bližšie Tabuľka 1). Z pozorovaní zisťujeme, že pomerne časté sú nepriame útoky voči dieťaťu s telesným alebo iným zdravotným znevýhodnením, ktoré je viditeľné. Do tejto skupiny patria aj deti, ktoré sú pohybovo menej výkonné, ako napr. skákanie na jednej nohe, prechádzanie sa po pohyblivej rampe, neobratnosť pri chytaní lopty alebo majú oslabenie v jemnej motorike (nekreslia, príp. kreslia, ale výrazne podpriemerne).

Tabuľka 1 Nepriame agresívne konanie v materskej škole

Signifikantné výroky	Posolstvo
Toho tu nechcem, ale jemu to nepovedzte! Nebudeme sa s ním hrať, lebo nám bude zavadzať, a ... (...) nebude sa nám dobre hrať. A my sa chceme dobre zahrať, že?	Nepovedať nikomu nič. Zákaz hrať sa
Majko, poď sem! Ty si náš kamarát! Podrž mi toto tu ... (Janko podáva Máriovi časti stavebnice, s ktorými sa hrajú v piesku). Hej ty, už máme obsadené, už nikoho neberieme, odíď!	Ty sem nepatíš!
A teraz ideme, ty a ty strážte! Do bunkra! Hurá! Vás zavoláme, strážte ... veď viete, pššš! Ako včera, dobre?	Tajomstvo
„Pomôžeme mu?“ pýta sa Igorko chlapcov. „Komu?“ na Igorovu otázku reaguje len Alex. Obzerá sa. Prstom ukáže na Robka. „Tomu?“ pýta sa Igorka. Igorko súhlasne prikývne. „Nie!!!“ kričí Kevin. „Poďme!“ Zavolí a odchádza v päťach s Alexom, Radkom a Igor-kom. „Igorkooo!“ kričí za nimi Robko. „Poďme, nech kričí, my ho už nepočujeme!“ – inštruuje chlapcov Kevin a manifestačne si zakrýva ruka-mi uši.	Zákaz hrať sa! Nepomáhať!

Z výskumných zistení sa potvrdilo, že pre skrytú agresiu je v predškolskom veku využívaná selekcia dieťaťa zo strany agresora aj peer-skupiny. V zhode s tvrdeniami Crick a Nelsona (2002) sa nám potvrdilo, že dieťa – obeť je šikanované bez reálnej príčiny. Najbližší kamaráti začínajú byť v opozícii, neskôr sa správajú agresívne. Dieťa v pozícii obete pociťuje sociálnu a psychickú úzkosť, vyhýba sa sociálnym kontaktom, je osamelé a postupne sa už zámerne izoluje (napr. opakuje požiadavku nenavštevovať materskú školu, má potrebu zostať doma, v rodine, kde sa cíti bezpečne), má ťažkosti so sebaovládaním, potrebuje pomoc od dospelého pri vytváraní sociálnych kontaktov a pod. Naopak agresor v predškolskom veku využíva svoje postavenie na upevnenie moci.

Záver

Prevenčia/preventívne opatrenia, či stratégie v materskej škole voči skrytej agresii existujú. Zo strany pedagóga je nevyhnutné včas zachytiť nálepkovanie jednotlivcov skupinou. Postačí byť pozorným pri aktivitách, vedieť korektne identifikovať neverbálne výpovede dieťaťa/detí počas činnosti v materskej škole. V tomto veku je možné deťom racionálne argumentovať, objasniť, zdôvodniť význam používaných nálepiek, trestov, či iného atypického správania sa voči kamarátovi. V tomto veku je táto forma intervencie účinná.

Skrytá agresia detí v ranom a predškolskom veku je prepojená s problémami v ranom detstve. Odmietanie rovesníkmi (peer-skupinou) je spojené s variabilnou škálou sociálnych a psychologických problémov nadväzujúcich na vývin dieťaťa, kde hlavným problémom je raný vek a vývin vzájomných sociálnych väzieb.

Literatúra:

- BACH, M. A. 2010. new way of thining? Towards a vision of social inclusion. Social Inclusion as Solidarity: Re-Thinking the Child Rights Agenda, 2010.[cit. 4.3.2010]. Dostupné na: <http://www.ccsd.ca/subsites/inclusion>
- COMSTOCK-GALAGAN, CH. 2008. Why inclusion begins in kindergarten or Doesn 't. In *Families, Information, Resources, Support & Training, Training*, 2008, 11, s. 1-4.
- CRICK, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psycho-pathology*, 7, p. 313-322.
- CRICK, N. R., & GROTPETER, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 1995, R.66, p. 710-722.
- CRICK, N. R., & NELSON, D. A. 2002. Relational and physical victimization within friendships: No body told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, pp. 599-607.
- DAVIDO, R. 2001. *Kresba, jako nástroj poznání dítěte. Dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001. 205 s. ISBN 80-7178-449-4.
- GOFFMAN, E. 1963. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Simon and Schuster, 1963.
- KOVÁČOVÁ, B. 2010. Inkluzívny proces v materských školách. Začlenenie dieťaťa s »odlišnosťami« do prostredia inkluzívnej materskej školy. Bratislava: MUSICA LITURGICA s.r.o, 2010. 100 s.
- OSTROV, J. M. (2013). The development of relational aggression: The role of media exposure. Educational media may have unintended effect of increasing relational aggression in young children. *Psychological Science Agenda*, August 2013. Dostupné na <http://www.apa.org/science/about/psa/2013/07-08/relational-aggression.aspx>.
- OSTROV, J. M., & KEATING, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression. *Social Development*, 13, 255-277.
- OSTROV, J. M., MASSETTI, G. M., STAUFFACHER, K., GODLESKI, S. A., HART, K C., KARCH, K. M., MULLINS, A. D., & RIES, E. E. (2009). An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 15-28. doi:10.1016/j.ecresq.2008.08.002
- RIGBY, K. 2001. Health consequences of aggression and its prevention in schools. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school*. New York: Guilford Press. pp. 310-331.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. et. al. 2006. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2006. *Arteterapia ako užitkové umenie?*. Bratislava: Petrus, 2006. 273 s. ISBN 80-89233-10-4.

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Ústav sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky, Katedra liečebnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Račianska 59 (so sídlom Šoltésovej 4), 811 01 Bratislava

e-mail: kovacova@fedu.uniba.sk

NADANIE A TVORIVOSŤ U ŽIAKOV V PROCESE ŠKOLSKEJ INTEGRÁCIE

TALENT AND CREATIVITY IN PUPILS WITHIN THE SCHOOL INTEGRATION PROCESS

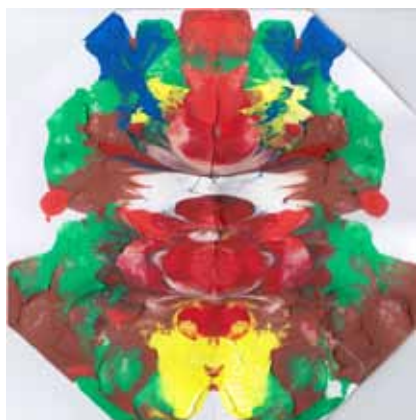
KATARÍNA KUKOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa venuje problematike nadania a talentu z pohľadu umeleckej edukácie. Predkladá teoretické poznatky, ktoré sa v tejto oblasti uplatňujú. Sleduje pritom vývoj v prístupoch a zmeny, ktoré nastávajú tak v správaní samotných nadaných jedincov, ako aj prostredí, v ktorom sa ich nadanie a talent rozvíjajú. V minulosti sa predstava nadania, či geniality prevažne spájala s intelektovým nadaním, ktoré sa dalo merať intelligenčnými testami. Postupne odborníci nachádzali úskalia a nedostatky v objektívnosti takto ponímaného nadania a tiež v jeho jednostrannom zameraní. V kontexte humanistického nazerania na človeka a následne prístupu k edukácii, sa nutne zmenila aj hodnotová orientácia v oblasti nadania a talentu. Do centra záujmu sa týmto dostáva aj schopnosť kreatívneho prístupu k riešeniu zadaných úloh, rešpektovanie rôznorodosti a akceptovanie viacerých možností ako správnych a rovnocenných výsledkov. Zmeny nastávajú tiež v prístupe spoločnosti k jedincom, ktorí sú voči bežným žiakom v znevýhodnenom postavení. Samotných nadaných žiakov vníma ako žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a snaží sa im poskytnúť vhodné podnety pre rozvoj ich schopností. Súčasné školstvo v rámci rozvoja integračných procesov nastúpilo na cestu vytvárania prostredia, v ktorom má každý jedinec právo dosahovať výsledky zodpovedajúce jeho potenciálu. Náročnosť tejto úlohy je však adekvátnejšia jej významu a zmyslu. V tomto príspevku sa tiež snažíme o načrtnutie špecifik umeleckého nadania v kontexte výtvarnej pedagogiky. V tejto súvislosti nás zaujala aj problematika práce so žiakmi s vývinovými poruchami učenia a možnosti rozvíjania ich nadania. Na základe nášho výskumu v oblasti arteterapie a rozvíjania integrácie v školskom prostredí, vnímanie využívanie rôznych arteterapeutických prístupov a techník ako vhodné pri kompenzácií týchto porúch. Samotná problematika umeleckého nadania nie je ešte dostatočne preskúmaná. Ukazuje sa však, že v sebe skrýva potenciál, ktorý je potrebné ďalej rozvíjať a obohatiť tak našu oblasť poznania a rozmer ľudskosti.

Abstract: This article is dealing with the specific problems of giftedness and talent within the art education. It is giving some basic theoretical knowledge of this field. It is following the development of this area and the changes in talented people behavior. At the same time, it is studying the environment in which this talent is being developed. In the past, the giftedness or genius was understood mainly in the terms of intellectual skills that could be measured by intelligence tests. However, while trying to be objective in testing, the experts found many problems and complications. They also started to find this approach too limited. Within the context of humanism, a human being, the education and talent treating are based on a new value system. The focus is now put on the ability to solve the tasks creatively, respecting the diversity and accepting different solutions as equal and correct answers. The persons in disadvantaged situations have been placed in a different position too. The gifted pupils require special education needs to develop their skills. The school today has been on a way of creating the environment in which each person has got the right to reach the highs that correspond to his or her potential. The difficulties we are dealing during this process are equal to its importance and meaning. In this article we are also trying to make a draft of the art talent specifications in the terms of art education. In connection to this, we are also considering pupils with specific learning disabilities and how their talent could be used in helping them. On the basis of our research in the field of art therapy and the integration processes in the school environment, we find using of the different art therapy techniques and approaches suitable in compensation of these disabilities. The art education itself is the area that is not widely explored yet and it is seen that there is a hidden potential we have to look through to widen our knowledge and the human dimension.

Kľúčové slová: nadanie, talent, integrácia, výtvarná edukácia, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, špecifické poruchy učenia, arteterapia.

Key words: giftedness, talent, integration, art education, special educational needs, specific learning disabilities, art therapy.



Obr. č.1. Mandala. Práca intaktného žiaka s problémovým správaním, 14. rokov

Nadaní jedinci predstavujú pre spoločnosť a jej ďalší vývoj značný potenciál. Umožňujú spoločnosti, ktorého sú súčasťou dosiahnuť výraznejší posun vo výkonoch a teda aj súperení s ostatnými spoločnosťami. Táto túžba po víťazstve a následne poskytnuté výhody z neho podnecovali aj v minulosti mnohé spoločnosti k identifikácii a rozvíjaniu tohto fenoménu. Rôzne formy nadania sa tak stali predmetom skúmania už antickej kultúry, ktorej predstavitelia si uvedomovali dôležitosť prepojenia rôznych druhov nadania a talentu pre dosiahnutie excelentnejších výkonov. Ako uvádza Zelina vo svojej knihe Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra, „*Odtedy René Décartes rozdelil ľudskú bytosť na dve oddelené, ale integrujúce entity*

– telo a myseľ – filozofovia, psychológovia, ale aj pedagógovia sa usilovali opäť organizmus zjednotiť.“ (Zelina, 2004, s. 162)
V mnohých kultúrach sa predstava výnimočnosti, či geniality stále spája s praktickým využitím v zmysle intelektového nadania merateľného inteligentnými testami, časté je jednostranné vnímanie talentu. Na základe opätovne získaných skúseností však v súčasnom ponímaní nadania a talentu postupne dochádza k zmenám vnímania výnimočných výkonov a do popredia záujmu sa dostávajú schopnosti ako kreativita, dobré vodcovské schopnosti, ale aj múdrosť a s ňou spojené zručnosti.

Čo je to nadanie a talent

Pri definovaní pojmov ako nadanie a talent rovnako ako v minulosti aj dnes pretrvávajú rôznorodé názory. Dôvodom môže byť skutočnosť, že ide o nestále koncepty, ktoré môžu mať rozličný prejav a rolu tu môžu zohrávať aj rôzne kontexty a rozdielnosť vnímania v špecifickom kultúrnom prostredí. Každá spoločnosť vníma tento fenomén v súlade so svojimi potrebami a jeho ponímanie sa teda mení v závislosti od miesta a časového horizontu.

M. Robinson vníma nadanie ako „*chúlostivú náhodnú kombináciu emocionálnych, intelektuálnych a na prostredí závislých faktorov*.“ Podľa neho preto „*neexistuje žiaden štandardný vzor alebo matica nadania a talentu medzi jednotlivými individualitami*.“ (in Laznibatová, 2012, s.58,57).

Americká Asociácia pre nadané deti (NAGC) zastáva názor, že „*neexistuje univerzálna odpoveď na otázku, čo je nadanie*.“ (Laznibatová, 2012, s. 58).

V našich podmienkach sa stretávame aj so staršími teóriami ponímania problematiky ako na príklad u autorov Klindová, Kodým, Brťka.

Dočkal chápe nadanie ako „*zložku osobnosti človeka, ktorá je zodpovedná za reguláciu jeho činnosti a to ako v kvalitatívnom (druh činnosti) tak aj kvantitatívnom význame (výkonnosť, úspešnosť v činnosti)*“ (Dočkal, 1987, s. 25)

V súčasnosti sa tejto problematike venuje napr. Laznibatová, ktorá sa vo svojej práci venuje aj problematike vzdelávania nadaných detí.

Laznibatová vo svojej práci „Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie, porovnávanie“ (2007) vníma nadanie z viacerých aspektov:

- Kvalitatívne osobitý súhrn schopností, ktoré podmieňujú úspešné vykonávanie činnosti, súčinnosť schopností, ktoré tvoria určitú štruktúru, umožňujú kompenzovať nedostatky niektorých schopností, vďaka prednostnému rozvoju iných schopností,
- Všeobecné schopnosti, alebo všeobecné prvky schopností,
- Rozumový potenciál alebo inteligencia,
- Súhrn vlôh vrodenej danosti, vrodenej predpokladov,

Existencia vnútorných podmienok na dosahovanie vynikajúcich výsledkov v činnosti (Laznibatová, 2007, s. 57)

Abraham J. Tannenbaum (in Portešová, <http://www.nadanizaci.cz/vedet-vic-tematicke-clanky-modely-nadani>) definuje nadanie takto: „*Pokud uvažujeme, že rozvinutý talent existuje pouze u dospělých, potom by navrhovaná definice nadání u dětí byla formulována tak, že značí jejich potenciál k tomu, aby se staly uznávanými umělci nebo významnými producenty myšlenek v oblastech činnosti, které zvyšují morální, fyzické, emocionální, sociální, intelektuální a estetický život lidství*.“

Renzulli (in Portešová) definuje nadanie spôsobom: „*Nadání se skládá z interakcí mezi třemi základními složky lidských vlastností - tedy nadprůměrné obecné schopnosti, angažovanosti v úkolu a vysoké úrovně tvořivosti. Nadané a talentované děti jsou ty, které mají nebo jsou schopny rozvinout tuto sadu schopností a použít je v jakékoli společensky hodnotné oblasti. Dětem, které manifestují nebo jsou schopny vyvinout interakci mezi těmito třemi složky, vyžadují velkou šíři vzdělávacích příležitostí a služeb, které nejsou běžně poskytovány v normálních programech*.“

Gagné (in Laznibatová, 2012, s. 57) potom rozlišuje tieto dva pojmy a upozorňuje na skutočnosť, že „*nadanie*“ je podmienené vlastníctvom a použitím natrénovaných a s spontánne preukázaných prirodzených schopností aspoň v jednej dominantnej schopnosti (intelektové, kreatívne, socio-emocionálne, percepčno-motorické a iné). „*talent* je označovaný ako najvyššia úroveň zdokonalenia systematicky rozvíjaných schopností (alebo zručností) a poznatkov aspoň v jednej oblasti ľudskej činnosti.“

Niektorí autori k týmto dvom pojmom pripájajú tretí a hovoria tak o nadaní, talente a genialite, ako tretom stupni. E. Landau „*vymedzuje talent ako niečo, čo sa spravidla prejavuje len v určitej oblasti*.“ Nadanie je pritom „*základnou črtou osobnosti talentovaného človeka, ktorému umožňuje preniesť talent do vyššej roviny*.“ Genialitu potom popisuje ako „*vzácnny fenomén, ktorý má ešte oveľa väčšie výrazové možnosti a ktorý talent, pochopenie a /alebo uplatňovanie nadania (i v medzinárodnom porovnaní) povznáša na ojedinelý jav*.“ (Landau in Laznibatová, 2012, s. 58)

Ako tiež uvádza Laznibatová (2012), v súvislosti s touto diferenciáciou sa odborníci v tejto oblasti venujú aj pojmom nadaný žiak, talentovaný žiak. J. A. Naglieri a kol. ich vymedzujú tieto pojmy nasledovne:

1. nadaný žiak – dosiahne vysoké skóre potvrdené na úrovni spoľahlivej a platnej miery v štandardných testoch intelektových schopností. Pričom sa u týchto jedincov predpokladá vysoká úroveň schopnosti myslenia.
2. talentovaný žiak – dosiahne vysoké skóre v niektorých akademických a výkonových oblastiach. Ide tu teda o vysokú úroveň akademických zručností.

Rozlišujú sa tiež pojmy schopnosť a výkon. Pričom schopnosť (ability) je vnímaná ako mentálna aktivita (kognitívne procesy) a výkon (achievement) je vnímaný ako multivariabilný rôznorodý výsledok, výstup v schopnostiach, vzdelaní, motivácii, osobnosti, možnosti, sociálnom prostredí a pod.

R. Sternberg v roku 1985 rozpracoval trojúrovňovú koncepciu inteligencie, kde jednotlivé úrovne rozdelil nasledovne:

- **analytická** – zručnosť v uvažovaní, spracovávaní informácií a riešení problémov
- **tvorivá** – využívanie vizuálnych skúseností, spracovávanie informácií a riešenie problémov
- **praktická** – zručnosť v spôsobe života

Sám autor však na základe skúseností túto koncepciu v súčasnosti (2011) dopĺňa o ďalšie zručnosti a dôraz kladie na kreativitu, sociálne kompetencie a ďalšie s múdrosťou späté zručnosti. K svojej pôvodnej teda teórii pripojil ďalších päť kritérií pre určenie jedinca ako nadaného:

- Kritérium **jedinečnosti** – v niektorej dimenzii alebo sade dimenzií sa jedinec v porovnaní s rovesníkmi javí ako nadpriemerný
- Kritérium **výnimočnosti** – výnimočné schopnosti, ktoré sa u rovesníkov vyskytujú len zriedka
- Kritérium **produktivity** – schopnosti vedú k produktivite alebo k potenciálnej produktivite
- Kritérium **preukázateľnosti** – nadpriemerné schopnosti musia byť preukázateľné za pomoci validných a reliabných hodnotiacich nástrojov
- Kritérium **hodnoty** – nadpriemerný výkon musí byť v oblasti alebo oblastiach, ktoré sú hodnotné a užitočné preňho alebo spoločnosť

Howard Gardner vo svojej definícii inteligencie zahŕňa aj širší kontext, ktorý rešpektuje rozdiely, s ktorými sa môžeme stretnúť v rôznych kultúrach. „*Intelligence je schopnosť riešiť problémy alebo vytvárať produkty, ktoré majú v jednom alebo viac kultúrnych prostrediach určitú hodnotu*“ (Gardner, 1999, s. 10) Vo svojej práci tiež zaznáva jednostranné ponímanie inteligencie a vytvára teóriu rozmanitých inteligencií (multiple intelligences). Zostavuje spektrum siedmych rôznych druhov inteligencie, pričom konečným výsledkom používania každého typu je špecifický druh kreativity.

Poukazuje tiež na to, že hodnotenie inteligencie na základe výsledkov testov je nedostatočné, je preto potrebné vychádzať zo znalostí ľudského mozgu a zohľadniť tiež špecifické kultúrne prostredie.

Uvádzame nasledujúcu tabuľku typov a druhov nadania (Laznibatová, 2012, s. 60).

Typy inteligencií (H. Gardner)	Druhy nadania (Bevan-Brown)
<ul style="list-style-type: none"> • Verbálna - jazyková • Logicko-matematická • Priestorová • Muzikálno-rytmická • Pohybová • Prírodná • Personálna (interpersonálna, intrapersonálna) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kognitívne • Afektívne • Estetické • Lingvistické • Artistické • Motorické • Muzikálne • Psychologické • Sociálne • Intuitívne • Kreatívne • Vodcovské • Kulturálne • Spirituálne

Ukazuje sa teda, že tu dochádza k istým zmenám oproti tradičnejšiemu prístupu k problematike nadania a talentu a aj niektorí najznámejší experti, ktorí predstavovali zásadný vplyv na definovanie inteligencie a nadania Gardner, Renzulli a Sternberg v súčasnosti zdôrazňujú potrebu zamerania sa aj na také charakteristiky nadania ako sú kreativita, múdrosť a dobré vodcovské schopnosti.

Modely nadania

V súčasnosti v odbornej literatúre definície nadania a talentu nahrádzajú tzv. modely nadania, ktoré svojim multidimenziálnym charakterom lepšie postihujú celú osobnosť jedinca ako aj faktory, ktoré podmieňujú jeho rozvíjanie. V odbornej verejnosti pritom opäť platí značná nejednotnosť v tom, ktorý model nadania je najkomplexnejší a ktorý zahŕňa celú podstatu tohto fenoménu.

Ako sme uviedli vyššie, vo svojej definícii nadania A.J. Tannenbaum predpokladá, že skutočný talent sa objavuje až v dospelom veku, pričom u detí je prítomný istý potenciál, ktorý je potrebné rozvíjať.

Tannenbaum uvádza 5 psychologických a sociálnych väzieb, ktoré existujú medzi takýmto prísľubom a jeho naplnením. (Tannenbaum in Portešová): „Úspech závisí na kombinácii všetkých týchto zmienených faktorů, avšak neúspech môže spôsobiť selhání pouze jediného z nich.“

Ide o nasledujúce faktory:

- nadpriemerná všeobecná inteligencia (superior general intelligence),
- výnimočné špeciálne schopnosti (exceptional special aptitudes),
- neintelektové facilitátory (nonintellective facilitators),
- vplyvy prostredia (environmental influences),
- náhoda, šťastie (chance or luck).

Všeobecná inteligencia: všeobecnú inteligenciu definuje Tannenbaum (in Portešová) ako g faktor, vychádzajúci z testov všeobecnej inteligencie. Pričom uvádza, že pre jednotlivé oblasti talentu je potrebné použiť odlišnú mieru tejto všeobecnej schopnosti.

Špeciálne schopnosti: Pre jedincov s vysokým IQ nie je podstatné to, že sú výnimoční vo všeobecnej inteligencii. Je preto potrebné odhaliť ich špeciálne schopnosti. V tomto smere s názorom Tannenbauma súhlasia aj ďalší odborníci z tejto oblasti, ako napr. Robinson. Tannenbaum (in Portešová) ukazuje, že schopnosť dosahovať vysoké skóre v intelligenčných testoch je neproduktívne, na rozdiel od výnimočných výsledkov v špecifických schopnostiach (napr. schopnosti riešiť matematické problémy). Podľa Tannenbauma sa teda nadanie musí vždy spájať s určitou oblasťou ľudskej činnosti.

Neintelektové faktory: sú často ťažko merateľné. Príčinou môže byť skutočnosť, že nie je ľahké rozlíšiť do akej miery sa na výkonoch podieľajú osobnostné vlastnosti, a ktoré vlastnosti sú za výsledok zodpovedné len čiastočne alebo sú len produktom samotného výkonu.

Do popredia sa preto dostáva úloha motivácie a vlastností ako vytrvalosť, sebavedomie a sila charakteru (Olsezewski - Kubi-

lius, Kulieke, Krasney).

Vonkajšie vplyvy: každý jedinec simultánne žije v rozličných prostrediach (rodina, priatelia, škola, politické, ekonomické inštitúcie). Ako uvádza Tannenbaum (in Portešová): „*Společenské podmínky jsou kritické stimuly pro vývoj nadání a talentu. Nadání dnes je něco zcela jiného než v minulých epochách a než v budoucnosti, protože každá dějinná etapa ukazuje své potřeby a disponuje sankcemi. Každá sociální struktura odpovídá odlišně na existenci lidského potenciálu.*“

Autor ďalej za primárne vonkajšie faktory považuje vplyv rodinného prostredia, školy a rovesníkov.

Faktory náhody: sú často prehliadané, pričom pozornosť sa sústreďuje na ľahšie odpozorovateľné javy a vplyvy. Tannenbaum (in Portešová): „*Je však evidentní, že právě faktory náhody by mohly ozřejmit, proč je například jednodušší predikovat úspěšnost ve škole, než v pozdějším životě.*“ Medzi faktory náhody autor zaraďuje aj ekonomiku, sociálne udalosti, zamestnanie, rodinu, zdravie apod. Pročom uvádza: „*Jedná se vždy o komplexní skutečnosti, které mohou pomoci talenty protlačit vpřed nebo je naopak zcela potlačit.*“

Tannenbaumov model teda okrem osobnostnej zložky zahŕňa aj psychosociálny aspekt vývoja nadania a talentu jedinca.

Najviac uvádzaný model nadania v predchádzajúcich obdobiach bol tzv. Triadický model nadania J. Renzulliho.

Podľa Renzulliho ľudia, ktorí za svoje výrazné výkony dosiahli uznanie majú pomerne dobre definovateľnú sadu troch vzájomne sa prelínajúcich komponentov:

- nadpriemerná schopnosť (above average ability),
- angažovanosť v úlohe (task commitment),
- tvorivosť (creativity).

Je však potrebné si uvedomiť, že tieto časti samostatne nadanie netvoria, je preto potrebná vzájomná interakcia medzi jednotlivými zložkami.

Nadpriemerná schopnosť: všeobecná schopnosť (general ability), je teda schopnosť získavať informácie, integrovať skúsenosti, na základe ktorých potom vznikajú príslušné adaptívne odpovede na nové situácie. Zaraďujeme sem verbálne a numerické usudzovanie, priestorové vzťahy, pamäť a slovnú plynulosť (Renzulli in Portešová). Tieto schopnosti sú väčšinou merané testami všeobecných schopností alebo všeobecnými testami inteligencie.

Špecifické schopnosti (specific abilities): sú prostriedkom pre získavanie vedomostí a zručností v jednej alebo viacerých špecializovaných činnostiach alebo v určitej obmedzenej oblasti (Renzulli in Portešová). Ako ďalej uvádza autorka patria sem napríklad oblasti ako je chémia, balet, matematika, sochárstvo, fotografovanie... Každá špecifická oblasť sa potom delí na ďalšie špecifické oblasti a s tým súvisí aj prítomnosť ďalších špecifických schopností (fotografovanie portrétov, krajiny, žurnalistické fotografovanie...). Pričom niektoré špecifické schopnosti sú úzko prepojené so všeobecnými schopnosťami akými sú matematika, zatiaľ čo iné sú im vzdialenejšie, ako je to aj v prípade umenia.

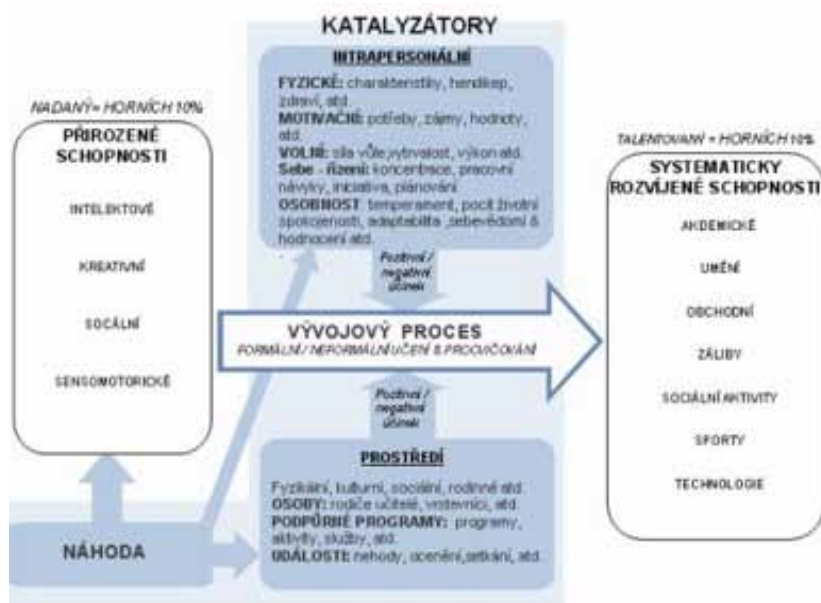
Angažovanosť v úlohe (task commitment): Renzulli (in Portešová) hovorí o istej forme motivácie, ktorú nazýva angažovanosťou v úlohe. Kým motivácia sa často definuje ako všeobecne stimulujúci proces, ktorý má za následok odozvu organizmu, angažovanosť na úlohe znamená zameranie na špecifický problém alebo špecifickú oblasť. Vlastnosti, ktoré sa viažu na angažovanosť v úlohe patria vytrvalosť, trpezlivosť, sebavedomie, viera vo vlastné schopnosti zvládnuť ťažkú úlohu, vnímavosť a lepšie schopnosti identifikovať významné problémy.

Tvorivosť (creativity): Schopnosti ako fluencia, flexibilita a originalita mysle sú často diskutované pričom základnou otázkou, ktorú si odborná verejnosť kladie je či sú testy divergentného myslenia, skutočne vhodným nástrojom na hodnotenie tvorivosti.

Tento model bol upravený F. Mönksom, postupne sa z USA dostal do Európy a stal sa najcitovanejším modelom nadania. Mönks navrhol do tohto modelu začleniť triádu osobnostných faktorov a triádu faktorov prostredia. Ďalej na miesto pojmu angažovanosť v úlohe používa výraz motivácia, ktorá ako uvádza Portešová „*podle něj lépe vystihuje podstatu problému a zahrnuje angažovanost v úkolu, schopnost riskovat, anticipaci, plánování a vyhlídky do budoucnosti.*“ Ako tiež uvádza autorka, pojem „nadpriemerná schopnosť“ nahrádza pojmom „vysoká intelektová schopnosť“. Mönks do tejto triády zaradil aj hlavné sociálne oblasti, v ktorých sa jedinec pohybuje (rodina, škola a skupina rovesníkov). Vznik a vývoj nadania je teda podľa tejto teórie z veľkej časti podmienený podporou z prostredia jedinca.

Laznibatová (2012, s. 53) uvádza, že sa vo svojej predchádzajúcej práci zameriavala na model „4+4+1“ E.A. Czeisela, ktorý „*zahrňoval viac vonkajších i vnútorných faktorov a tiež nielen všeobecné, ale i špecifické schopnosti, ktoré sú dôležité pre nadanie.*“

V súčasnej dobe sa najviac akceptovaným modelom stáva tzv. DMGT model – Differentiated Model of Giftedness and Talent, t.j. Diferencovaný model nadania a talentu, ktorého autorom je kanadský psychológ a výskumný pracovník F. Gagné. Ako uvádza Laznibatová (2012), autor tohto modelu exaktnejšie vymedzuje nadanie, prirodzené schopnosti a ich transformáciu, pričom tu účinkujú tri katalyzátory, ktoré sú intrapersonálneho a envirometálneho charakteru, svoju úlohu tu však zohráva aj faktor šťastia, či šance a to cez proces rozvoja - formou vzdelávania do talentu alebo vďaka systematickému prístupu k rozvíjaniu schopností v rôznych oblastiach.



Obr. č. 2. Gagného diferencovaný model talentu a nadania (zdroj: <http://www.nadanizaci.cz/vedet-vic-tematicke-clanky-mo-dely-nadani>)

Portešová uvádza, že tento model rozlišuje tzv. prirodzené schopnosti a systematicky rozvíjané schopnosti.

Prirodzené schopnosti zahŕňajú 5 oblastí:

- intelektové
 - fluidná inteligencia (indukcia/dedukcia)
 - kryštalická inteligencia
 - verbálna pamäť
 - priestorová pamäť
 - zmysel pre pozorovanie
 - usudzovanie
 - metakognícia
- tvorivé
 - invencia (riešenie problémov)
 - imaginácia
 - originalita (umenie)
- socioafektívne
 - sociálna inteligencia (vnímavosť)
 - komunikácia (empatia, takt)
 - vplyv (vodcovstvo, presvedčovanie)
- senzomotorické
 - vizuálne (senzor. schopnosti)
 - auditívne (senzor. schopnosti)
 - taktilné (senzor. schopnosti)
 - olfaktorické (senzor. schopnosti) atd.
 - sila (motorické schopnosti)
 - výdrž (motorické schopnosti)
 - reflexy (motorické schopnosti)
 - koordinácia (motorické schopnosti)
- ostatné t.j. menej preskúmané a poznané schopnosti ako extrasenzorické vnímanie, dar liečiť a ďalšie

Systematicky rozvíjané schopnosti: akademické (jazyky, humanitné vedy atd.), umenie (vizuálne, dramatické, hudobné atd.), obchodné (management, predaj atd.), záľuby (šachy, videohry, puzzle atd.), sociálne aktivity (médiá, verejné vystupovanie atd.), športy (individuálne, skupinové), technológie (elektronika, počítače, technika).

Od nadania k talentu

Spomínaný Gagného Diferencovaný model talentu a nadania je teda komplexnejší a detailnejšie prepracovaný, pričom, ako uvádza Laznibatová (2012, s. 53): „je tu jednoznačne vydifferentovaný aj proces prechodu od nadania do talentu za pomoci uvedených katalyzátorov.“ Takto koncipovaný model lepšie vystihuje podstatu nadania a talentu, pričom zohľadňuje množstvo rôznorodých faktorov a tiež ukazuje, že zastúpenie jednotlivých faktorov môže byť u rôznych nadaných jedincov rôzne. Populácia nadaných jedincov je teda značne rôznorodá skupina s rôzne silným základom a rôznorodými podmienkami jeho rozvoja. Čím sa následne podmieňuje miera jeho prejavu.

Podobne ako Landau, rozpracováva problematiku prerodu nadania k talentu. Vo svojej koncepcii nadania a talentu Gagné vychádza zo všeobecne akceptovaného názoru, kde nadanie znamená skôr potenciál, kým talent predstavuje výkon, výsledok, dosiahnutie niečoho. Podľa Gagného (in Laznibatová, s. 54) „*je pritom nutné zohľadňovať obrovské individuálne rozdiely medzi oboma fenoménmi, ale dosiahnutie výkonu na vysokej úrovni je prakticky vždy uskutočnením potenciálu jedinca, teda realizáciou nadania.*“ Rozvoj talentu je teda istou transformáciou, pretvorením vysokého potenciálu do vynikajúcich výkonov.

Rozdiely medzi nadaním a talentom, ich determinanty a charakteristické znaky podľa Gagného:

Nadanie	Talent
Potenciál	Dosiahnutie, Prejavenie
Dedičnosť	Prostredie
Nenútenosť, Spontánnosť	Úsilie, Cvičenie
Prirodzenosť	Trénovanie
Prísľub, Dispozícia	Výkon, Výsledok
Detstvo	Dospelosť, Zrelosť

Autor tohto modelu sa teda pokúsil definovať oba tieto pojmy nasledovnou definíciou:

„*Je progresívnou premenou vlôh (výnimočného nadania) na talenty (výnimočné dosiahnutia, výkony a výsledky).*“ (Gagné in Laznibatová, 2012, s. 55). Oba tieto fenomény pritom ovplyvňuje základná triáda a to prirodzené schopnosti, zručnosti a samotný vývinový proces.

Ďalej tiež determinuje úrovne nadania na báze prirodzených schopností na intelektové, kreatívne, sociálne, senozmotorické – prejavujúce sa v mentálnej oblasti, svalovomotorické - prejavujúce sa vo fyzickej oblasti. Následne tiež rozlišuje oblasti, v ktorých sa už potenciál prejavil v konkrétnych výkonoch. Ide teda o talent:

- akademický
- umelecký
- vedecko-technologický
- obchodno-podnikateľský
- voľnočasovo-súťaživý
- spoločenský
- športový

Nadanie a tvorivosť

V rokoch 1920-1950 prebehol výskum L. Termana, ktorý sa radí k najznámejším, najobsiahlejším a najcitovanejším výskumom nadania a nadaných. V tomto projekte potom pokračovala M. Odenová, ktorá vyseletovala sto najúspešnejších a sto najmenej úspešných jedincov z tohto výskumu, porovnala rozdiely, v ktorých sa tieto dve skupiny líšili a vybrala najrozhodujúcejšie charakteristiky nadaného jedinca, ktoré sú nasledovné:

- vytrvalosť
- motivácia
- záujem o odbor
- tréning, prax
- podpora rodičov

Uvedené faktory sa teda v najväčšej miere podieľajú na úspešnej realizácii potenciálu a jeho uplatnení v praxi. V súčasnosti však odborníci tento zoznam dopĺňajú o ďalšie dve charakteristiky:

- angažovanosť pre úzky odbor
- tvorivosť

„*Tvorivosť je jedna z množstva dôležitých zručností ľudí, používaná na riešenie problémov, rozhodovania sa a tvorby nových myšlienok a vecí.*“ (Laznibatová, 2012, s. 62).

Problematikou tvorivosti sa v minulosti venovalo množstvo odborníkov tak z oblasti psychológie (S. Freud, A. Maslov, C. G. Jung, C. Rogers). J. Eysenck napríklad kreativitu považuje skôr za osobnostnú dimenziu ako schopnosť. Zaoberali sa ňou aj odborníci, ktorí skúmali inteligenciu (P. Guilford) a kreatívne myslenie (P. Torrance).

Zelina (2004, s. 16) podáva definíciu osobnosti: „*Osobnosť je systém regulujúci vzťahy človek – svet.*“ Túto definíciu analyzuje v zmysle pojmu systému ako neprázdnej množiny vzťahov, kde „*systém osobnosti je organickým celkom, ale jeho podstata tkvie vo vzťahoch k iným a k sebe.*“ Neskôr píše, že tvoriví ľudia majú otvorenejšie myslenie, pružnejšie vnímanie sveta, rozpory pociťujú viac značnejšie, možno u nich vzbudiť rýchlejšie záujem o nový postoj, názor, sú prístupnejší variabilite v každej psychickej.

Autor ďalej formuluje štyri východiskové axiómy tvorivosti:

1. Tvorivý môže byť každý človek.
2. Tvorivosť sa môže prejavovať v každej činnosti, ale nie každá činnosť poskytuje rovnaké možnosti pre tvorivosť.
3. Tvorivosť je cvičiteľná funkcia, dá sa rozvíjať.
4. Tvorivosť je ťažká „práca“ v tom zmysle, že človek najskôr veľa vedieť, poznať, premýšľať, aby mohol vytvoriť nový a hodnotný produkt.

Uvádza tiež tieto fázy, etapy tvorivého procesu:

1. preparácia – prípravná fáza, v ktorej sa zbierajú potrebné informácie, údaje, získavajú sa relevantné poznatky, osvojujú sa stratégie riešenia problémov
2. inkubácia – tlmenie, predstavuje fázu, v ktorej človek vedome nepracuje na predmete tvorby, nezaobrá sa činnosťami, ktoré s ňou súvisia
3. iluminácia – osvetlenie - fáza objavenia nového nápadu, riešenia
4. verifikácia – kritické preskúmanie, zhodnotenie nápadu, riešenia výsledku, jeho overovania

J. Piirto (in Laznibatová, 2012, s. 63) tiež popisuje šesť aspektov, ovplyvňujúcich tvorivosť, kreativitu:

1. genetická výbava,
2. emocionálny aspekt – rysy osobnosti (tvorivosť, fantázia, predstavivosť, intuícia, precitlivosť, motivovanosť, vytrvalosť, odolnosť, ochota riskovať, sebadisciplína, výkonnosť, tolerancia k nejednoznačnosti, silná vôľa,
3. kognitívny aspekt – inteligencia
4. aspekt nadania a talentu – nadanie je špičkou pyramídy, je vrodené **a trochu** tajomné. Je okolím povšimnuté ak sa prejavuje ako talent v spoločensky vysoko uznávaných oblastiach.
5. odborný aspekt – ako súčasť tvorivého procesu len nadanie nestačí, často sa u nadaných jedincov vyskytuje multipotencialita nadania, teda bývajú nadaní vo viacerých oblastiach. Dôležitá je vôľa jedinca toto nadanie využiť
6. aspekt okolitého prostredia – vplyv viacerých faktorov: domov, rodina, spoločnosť, kultúra, škola, pohlavie, šťastná náhoda.

Ako vyplýva z mnohých spomenutých teórií, nejde teda len o interakciu medzi kondíciou a osobnosťou, ale aj medzi situáciou a prostredím.

C. Rogers hovorí o pôsobení dvoch environmentálnych podmienok vychádzajúcich prostredia a to, psychologický aspekt a sloboda.

Uvádza stručne zhrnuté štyri princípy humanistickej pedagogiky v ponímaní C. Rogersa (Zelina):

- Autenticita, kongruencia: princíp otvorenosti úprimnosti a dôvery. Ide o vytvorenie vytvorenie takej atmosféry v triede, v ktorej má žiak možnosť vyjadriť svoje city, prežívanie a učiť sa nezávislosti, samostatnosti a tvorivosti.
- Akceptácia: sa zakladá na myšlienke, že každý žiak môže byť lepším a múdrejším. Úlohou učiteľa je povzbudiť žiaka a ukázať mu, že v jeho schopnosti verí.
- Empatia: ide tu o presun z kognitívnej roviny na oblasť hodnôt citov a motivácie. Učiteľ sa snaží porozumieť pocitom a citom žiakov. Keď sa žiaci nezameriavajú len na vlastný spôsob uvažovania, ale rozvíjajú aj svoju schopnosť vnímať a porozumieť svojim pocitom, vedie ich to k oslobodeniu sa od strachu, úzkosti a rozvoju samostatnosti a tvorivosti.
- Sebahodnotenie: podľa Rogersa (in Zelina, 2004) platí, že ak je žiak hodnotený zo strany učiteľa, stráca tak kontakt s potenciálnou múdrosťou vlastného JA, stráca dôveru v seba a neučí sa hodnotiť. Pri direktívnom prístupe učiteľa v spojení s negatívnym hodnotením dochádza k devalvácii hodnoty osobnosti žiaka a znižuje to tiež jeho motiváciu. Naproti tomu učenie sa sebahodnoteniu a hodnoteniu iných, zvyšuje osobnosť na autentickú bytosť.

Významnú úlohu však zohrávajú práve osobnostné vlastnosti a schopnosti. A. J. Creopley (in Laznibatová, 2012) uvádza prvky kreativity definované u tvorivých jedincov:

- aktívna predstavivosť
- flexibilita
- zvedavosť
- akceptovanie vlastnej odlišnosti
- tolerancia viacznačnosti
- viera vo vlastné zmysly
- otvorenosť k podvedomiu
- schopnosť pracovať na viacerých myšlienkach simultánne
- schopnosť reštrukturalizovať problém
- schopnosť abstrahovať z konkrétnosti

Za základ tvorivého procesu sa pritom považujú tieto prvky:

- kontakt
- záujem
- fantázia
- inkubácia
- kreatívny kontakt
- inšpirácia
- produkcia
- verifikácia

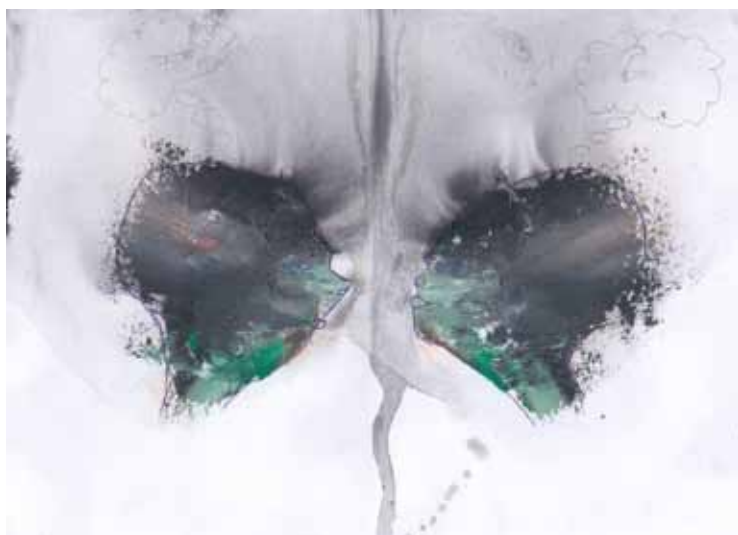
Z hľadiska vonkajších a vnútorných aspektov boli odborníkmi (ako Shelby, Shaw, Houtz) zosumarizované osobnostné charakteristiky typické pre kreatívnych jedincov:

Charakteristiky súvisiace s otvorenosťou a odvahou skúmať nápady, idey	Charakteristicky spojené s počúvaním svojho vnútorného hlasu
Citlivosť na problémy	Sebauvedomenie si kreativity
Estetická citlivosť	Vytrvalosť
Zvedavosť	Sebadisciplína
Zmysel pre humor	Seba riadenie

Hravosť, fantázia	Autonómia
Húževnatosť	Sebavedomie
Riskovanie	Reflexia
Tolerancia k viacznačnosti	Introspekcia
Vytrvalosť	Vnútoraná kontrola
Otvorenosť k experimentovaniu	Odmietanie stereotypov
Adaptabilita	Energickosť
Intuícia	Pracovitosť
Ochota rásť, rozvíjať sa	Pohltenie prácou
Otvorenosť k citom a pocitom	Nespoločenskosť, znížená sociabilita
Neochota akceptovať autoritatívne tvrdenia bez kritického posúdenia a overenia	
Integrácia dichotómie	

Vo všeobecnosti v súčasnosti prevažuje názor, že kreativita je potrebná pre nadanie, nie je od neho oddelená, ale je jeho integrálnou súčasťou.

Autori Coleman a Cross (in Laznibatová, 2012) tiež potvrdzujú, že väčšina učebných metód v edukácii nadaných žiakov je postavená na rozvoji kreativity a riešení problémov. Na významnej úrovni sa otázka tvorivosti dostala do učebných osnov v Poľsku. Spomenieme prácu W. Limont, ktorá problematiku kreativity rozvíja v procese vzdelávania. U nás sa tejto oblasti tiež venuje napr. E. Szobiová.



Obr. č. 3. Žiačka reagujúca na negatívne javy vo svojom okolí, 14. rokov

Vzťah tvorivosti a problémového správania

Laznibatová (2004) uvádza nasledujúce základné znaky tvorivého jedinca:

Nezávislosť, sebavedomie, energickosť, usilovnosť, nezávislé myslenie, odmietanie stereotypov a tiež nespoločenskosť. Vysoká miera nadania a talentu je často sprevádzaná aj negatívnymi dôsledkami na celkovú integritu osobnosti nadaných jedincov. Môže ísť napríklad o vyššiu mieru precitlivelosti, pocity osamelosti, narušené sociálne vzťahy, ale aj sociálnu izoláciu, či depresiu.

Laznibatová (2012) uvádza najčastejšie extrémnejšie podoby porúch, ktoré sa vyskytujú u nadaných:

- vývinové poruchy učenia
- porucha opozičného vzdoru
- obsesívno-kompulzívna porucha
- perfekcionizmus
- introverzia
- Aspergerov syndróm
- Porucha koncentrácie pozornosti (ADD)
- Hyperaktivita (ADHD)

Veľmi častým fenoménom je práve hyperaktivita u žiakov s vysokým nadaním. Ako ďalej uvádza Laznibatová (2012, s. 214), „medzi základné znaky nadaných detí patrí to, že sa už od narodenia vyznačujú špecifickým akcelarovným vývinom.“

Existuje však množstvo príkladov prepojenia hyperaktivity a tvorivosti, na ktorej by sme mohli ako pedagógovia stavať vo svojom pôsobení na žiaka.

Majzlanová (1992) vo svojom výskume uvádza, že u emocionálne a sociálne narušených detí a detí s problémami v správaní sú vhodné takmer všetky formy dramatickej výchovy. Dôležité však je, aby boli zaraďované od menej náročných k náročnejším. Pri práci s nadanými deťmi s takýmito poruchami, tak ako aj u ostatných detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je možné využívať mnohé techniky arteterapie. Či už je to spomínaná dramatoterapia u Majzlanovej, biblioterapia, muzikoterapia alebo rôzne formy arteterapie v užšom zmysle. Výskumy a skúsenosti pedagógov dokazujú, že deti s poruchami

správania môžu byť tvorivejšie, ak sa pri práci zvolí správny prístup. Dôraz sa tu musí kláŕ na motiváciu a striedanie úloh, aby sme udržali ich pozornosť, zároveň im však poskytli dostatok času na prípravu na ďalšiu úlohu.

Sústrediť sa tak môžeme na elimináciu alebo zmiernenie celého radu negatívnych prvkov, ktoré sťažujú prácu pedagóga a tiež spomaľujú samotný rozvoj nadania žiaka. Sú to napríklad aktivity zamerané na rozvoj koncentrácie, špecifických porúch učenia, jemnej motoriky alebo aktivity, ktoré pomáhajú nadaným žiakom riešiť problémy so sebahodnotením alebo procesmi socializácie v rámci skupiny rovesníkov.

Alarmujúce sú napríklad výsledky štúdie, ktorá bola uskutočnená v Spojených štátoch amerických (Borkowsky in Harčariková, 2010), v ktorej sa uvádza, že až u 50% mladistvých delikventov sa odhalia doposiaľ nezistené poruchy učenia. Pričom autorka ďalej uvádza, že liečiť špecifické poruchy je potrebné skôr ako sa v plnom rozsahu prejavia a začnú v plnej miere dezintegrovať život dieťaťa.

Časté sprievodné problémy u žiakov s poruchami učenia, ovplyvňujúce emočné prejavy žiaka (Harčariková, 2010, s. 108)

- výrazne ovplyvňujú proces komunikácie
- ovplyvňujú emočné prejavy jednotlivca
- majú problémy zvládať situácie, ktoré si vyžadujú vyššiu mieru frustračnej tolerance
- nižšie sebavedomie
- na základné úlohy reagujú rezignáciou
- problém so sociálnou adaptáciou

Konkrétne myšlienke zaradenia arteterapie do školského systému sa v Spojených štátoch venovala americká arteterapeutka Janet Bushová, ktorá skoncipovala model implementácie arteterapie do vzdelávania, ktorý sa začal realizovať na Dade County Public School v Miamí už v roku 1979.

Tento model podrobne popísala v publikácii *The Handbook of School Art Therapy* (Príručka arteterapie v škole), ktorá vyšla v roku 1997.

Potreba zaradenia arteterapie do vyučovacieho procesu vychádzala z jej kritiky tradičného prístupu k žiakom. Ako uvádza Levick v predhovore tejto knihy „*Tradičným zameraním škôl bolo poskytovať deťom vedomosti. A keď ich nezískali, nespádalo to do oblasti záujmu vyučovacieho v rámci školského systému.*“ (Bush, 1997)

Bushová vytvorila komplexnú koncepciu modelu, ktorý sa špecifikoval na jednotlivé poruchy ako aj nežiaduce správanie intaktných žiakov. Tento model ďalej pokrýval celú problematiku takejto implementácie, od špecifikácií vzdelávania arteterapeutov, cez materiálne zabezpečenie, až po možnosti podpory rozvoja takejto aktivity v rámci školy.

Rozpracovala tu tiež rôzne možnosti uplatnenia arteterapie v podobne individuálnej práce so žiakmi ako aj v špecializovaných triedach na bežných základných školách.

Ako vysvetľuje autorka „*Terapeuti využívajú umenie a osobitě spojené s výsledkami umeleckej činnosti pretože pomáhajú rozvíjať fyzické, emocionálne stránky osobnosti a kompetencie v rámci učenia, a ktoré môžu posilniť vzájomné vzťahy medzi žiakmi a ich vnútorným a vonkajším svetom. Žiakom, ktorí vďaka arteterapie lepšie pochopili vlastné problémy môže pôsobiť výtvornej činnosti potom pomôcť tieto problémy riešiť. Tým, že lepšie chápu samých seba, ľahšie zvládajú svoje problémy.*“ (Bush, 1997, s. 3)

Nadanie a talent v školskom prostredí

Dočkal sa vo svojej knihe *Psychológia nadania* (1987) zaoberá otázkou výskytu nadania. Má nadanie každý?

Podľa autora „*Každý zdravý človek môže vykonávať nejakú činnosť, každý má pre ňu teda nejaké predpoklady, nejaké nadanie.*“ Ďalej uvádza: „*Niet dôvodu upierať nadanie tým menej výkonným (majú iba nižšiu úroveň nadania), ani tým, ktorí sú viac či menej úspešní v bežných pracovných činnostiach (uplatňujú v nich iný druh nadania).*“ (Dočkal, 1987, s. 25)

Ako však uvádza Laznibatová (2012), téza, že každý má nejaké nadanie alebo, že každý je potenciálne nadaný je už prekonaná a vyvrátená. Odvoláva sa pritom na skúsenosti viacerých odborníkov, že „*nie všetci máme nadanie*“, resp. „*niekto ho má viac a niekto menej.*“ (Pýchová in Laznibatová, 2012, s. 13).

Na druhej strane, spomínané definovanie nadania a talentu v rámci Gagného diferencovaného modelu v sebe zahŕňa aj dva spomínané kalazátory: environmentálny a intrapersonálny. Z hľadiska intrapersonálnych ide napr. o fyzické zdravie (napr. hendikep), psychické zdravie (temperament, osobnosť), zvládanie (uvedomovanie si seba, iných, silných aj slabých), motivácia (hodnoty, potreby, záujmy). Ide teda tak o stabilné črty, ako aj meniace sa procesy. V rámci environmentálnych činiteľov svoj podiel dôležitosti zohrávajú tak prostredie (fyzické, kultúrne, sociálne, rodina), ako aj jednotlivci (rodičia, rodinní príslušníci, rovesníci, učitelia apod.)

Pričom identifikácia nadania alebo talentu musí okrem použitých metód zohľadňovať aj sociálno-psychologický základ jedinca a širší kontext.

Gagné tiež upozorňuje na skutočnosť, že proces rozvoja talentu tiež determinuje systematickosť úsilia talentovaných jedincov, za pomoci štrukturovaného plánu obohatených aktivít. Charakteristiky, ktoré tento proces ovplyvňujú:

- obohatené učebné osnovy
- dlhodobý výnimočný cieľ
- výberový postup, zameranie
- dlhodobá, nepretržitá investícia
- zainteresovanie sa na plný úväzok
- hodnotenie na základe výkonov
- osobné nasadenie tempa

Vzdelávanie talentovaných jedincov je v systéme školstva vo všeobecnosti zatiaľ málo rozpracované. Výchova a vzdelávanie je v rôznych krajinách na rôznych úrovniach, je postavené na rozdielnej legislatíve, ale aj princípoch. Takéto vzdelávanie býva realizované v rámci školského prostredia, ale aj mimoškolských aktivít. Využívajú sa pritom rôzne možnosti a stupne integrácie ale aj diferenciácie. V rámci procesu integrácie vznikajú na bežných základných školách špecializované triedy pre nadaných. Vznikajú tiež špecializované pracoviská akými sú napríklad centrá, poradne, špecializované výskumné pracoviská.

Pri prepracovávaní koncepcie vzdelávania a rozvíjania nadaných žiakov sa kladie dôraz na nasledujúce otázky:

1. otázka vyhľadávania a identifikácie nadaných a talentovaných
2. otázka vytvorenia optimálnych podmienok, a to najmä vzdelávacích pre nadaných a talentovaných žiakov

Pri práci s talentovanými pritom musíme dbať na to, že nadanie nie sú len intelektové schopnosti, ale týka sa tiež jeho osobnostných charakteristík, vlastností a niekedy osobitých prejavov.

V rámci Európskej únie bola vypracovaná koncepcia GTE – Gifted and Talented Education (Vzdelávanie nadaných a talentovaných), na základne ktorej sa kladie dôraz na potrebu podporovania nadaných a talentovaných. Podpora sa realizuje prostredníctvom programov pre nadaných a talentovaných a medzinárodných projektov. Je navrhnutý tzv. „Akčný plán“ pre nadaných a talentovaných, ktorý zahŕňa najmä tieto aspekty:

- rozvoj efektívneho učenia nadaných a stratégie pre zvýšenie účinnosti vzdelávania
- zintenzívnenie medzinárodnej spolupráce prostredníctvom výmeny skúseností pre rozvíjanie potenciálu nadaných
- opieranie sa o výskum
- potreba učiť sa zo skúseností z rôznych krajín, akceptovať rôzne formy, varianty
- zlepšenie vzdelávania a tréning učiteľov a školskej administratívy

Alternatívny program edukácie nadaných – APROGEN je nový výchovno-vzdelávací program pre intelektovo-nadaných žiakov, ktorý sa v súčasnosti na Slovensku uplatňuje v rámci špecializovaných tried pre nadaných žiakov pri bežnej základnej škole alebo v samostatnej škole pre nadaných žiakov. V rámci pokusného overovania tohto programu bolo vypracovaných niekoľko variant edukácie (Laznibatová, 2012, s. 116):

- diferenciácia kurikula
- individualizácia – má za následok väčšiu flexibilitu v prístupoch k jednotlivým žiakom
- personalizácia – zosobnenie edukačných prístupov
- variabilita – využívanie rozmanitých metód a foriem pri práci s nadanými
- akceptácia – zohľadňovanie osobitostí a zvláštností individuálneho vývinu žiakov
- empatia – chápanie, vcítenie sa do pocitov, myslenia a reagovania žiakov
- komunikácia – nedominantné vzťahy medzi učiteľom a žiakom
- interaktivita – nová forma práce s nadanými
- grouping – skupinové vyučovanie podľa aktuálnej úrovne jednotlivých žiakov
- mentoring – koučing – nedirektívne usmerňovanie žiakov, vedenie žiakov k využitiu svojich dispozícií, potenciálov, rezerv

Ako sme uviedli v predchádzajúcej kapitole, nadanie so sebou prináša aj negatívne dôsledky na niektoré ďalšie aspekty v živote jedinca s nadaním. Okrem posilňovania ich osobného potenciálu v oblasti, v ktorej vynikajú, je preto potrebné tiež rozvíjať ich emocionálny rozvoj, schopnosť komunikácie a posilňovať ich sociálne zručnosti. Nadaný žiak tiež sám potrebuje rozpoznať svoj potenciál a naučiť sa ako ho ďalej rozvíjať. Musí vedieť správne odhadnúť svoje sily, zostaviť si ciele a stratégie pri ich dosahovaní, ale tiež naučiť sa zvládať záťažové situácie, v ktorých sa pre jeho nadanie môže ocitnúť.

V súčasných školách sa s pribúdajúcimi poznatkami a zisteniami v oblasti pedagogiky, psychológie a medicíny postupne vytvárajú nové koncepcie vzdelávania v školách. Väčší dôraz sa kladie na potrebu individualizácie, ale aj zvýšenie senzibility vo výchovno-vzdelávacom procese. Nadaní žiaci sú považovaní za žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a sú pre nich vytvárané špeciálne vzdelávacie programy. Pri ich koncipovaní je potrebné rešpektovať tak osobnostné špecifiká jedincov s nadaním ako aj zohľadniť úroveň rozvoja ich nadania.

D. Treffinger (in Laznibatová, 2012), americký odborník v oblasti vzdelávania nadaných žiakov vyčlenil niekoľko úrovní (levelov), na základne ktorých môžeme jednotlivých žiakov zaradiť do procesu edukácie.

- úroveň 1 – je pre všetkých žiakov, študentov
- úroveň 2 – je pre mnohých žiakov, študentov (na princípe dobrovoľnej účasti)
- úroveň 3 – len pre niektorých žiakov, študentov (malé skupiny)
- úroveň 4 – len pre niekoľkých žiakov, študentov (vysoký štandard podporného servisu a individuálnych postupov).

Ako uvádza Laznibatová (2012, s. 26), „*domnievame sa, že vzdelávacie štandardy by mali byť zlepšované a skvalitňované pre všetky deti, ale nie je možné všetkým deťom v populačnom ročníku ponúknuť náročnejší, obohacujúci vzdelávací program, ktorí dokážu absolvovať len deti s nadpriemernou úrovňou intelektových schopností, teda deti intelektovo nadané.*“

Ako najvhodnejšie riešenie sa preto ukazuje vytváranie špecifických podmienok pre mimoriadne nadaných a výnimočne schopných jedincov napr. v rámci špeciálnych tried integrovaných do bežných škôl, ale potrebná je tiež príprava kvalitných kvalifikovaných odborníkov, ktorí by im tento potenciál pomohli rozvinúť.

V súvislosti s problematikou definovania nadania a talentu sa v teda súčasnosti dostáva do popredia otázka vnímania tohto fenoménu v kontexte vzdelávania. R. Subotnik, P. Olszewski-Kubilins a F. Worell (in Laznibatová, 2012) poukazujú na to, že táto oblasť predstavuje značné dôsledky pre povolanie, kariéru alebo perspektívu robenia rozhodnutí. Tento prístup vychádza z tézy, že schopnosti, nadanie a talent majú svoje domény a tie rôzne vývinové štádiá, ktoré sa líšia v tom, kedy sa objavujú, kedy majú svoj vrchol a koniec. Na tomto vývine sa podieľajú tiež podmienky a príležitosti od spoločnosti, je preto dôležité, aby sa každá spoločnosť sústredila na ich podporu a výchova by sa mala zamerať na prípravu na excelentné výkony nadaných jedincov.



Obr. č. 4. Práca intaktného žiaka na tému Milosrdný Samaritán (pomôž mi), 13 rokov

Umelecké nadanie a talent vo výtvarnej edukácii

Problematickou umeleckého nadania sa u nás zaoberal napr. V. Dočkal. Podľa neho „*umelecké nadanie tvorí súbor vlastností, ktoré umožňujú človeku vykonávať umeleckú činnosť, resp. umelecké činnosti.*“ (Dočkal, 1987, s. 100).

Podľa druhu týchto vlastností potom rozlišujeme jednotlivé druhy umeleckého nadania: tanečné, hudobné, výtvarné, literárno-dramatické, a i.

Podobne ako pri všeobecnej definícii nadania, Dočkal vychádza z myšlienky, že „každý človek má nejaké predpoklady vykonávať umelecké činnosti.“ (Dočkal, 1987, s. 100). Ako však uvádza ďalej, „*nie každý talent bude špičkový a nie každý človek bude aktívne vykonávať umeleckú činnosť. Každý sa však môže naučiť prijímať umenie ...*“ (Dočkal, 1987, 101).

Ako jeden zo základných predpokladov umeleckého nadania Dočkal považuje intelektové schopnosti jedinca. Pritom uvádza, že umelecky nadaný žiak nemusí byť výnimočne všeobecne inteligentný, pri nedostatku inteligencie sa však dobrým umelcom stať nemôže.

Uvádza tiež nešpecifické aktivačné faktory pre rozvoj umeleckého nadania.

Za jeden z hlavných takýchto faktorov považuje aktivitu ako istú energiu, ktorú je potrebné vynaložiť pre dosiahnutie cieľa. V tejto súvislosti upozorňuje tiež na význam pozitívnej „*výkonovej motivácie*“ a podporu sebavedomia nadaného jedinca.

Motiváciu tiež vyjadruje v termínoch aspirácií a vôle. Uvádza tiež však, že úloha celkovej aktivity a nešpecifickej motivácie je u každého umeleckého nadania rôzna.

Ako ďalší odporozorovaný faktor uvádza záujmy, ktorým sa žiak venuje v rámci voľnočasových aktivít. Pretože nadanie sa rozvíja sústavnou aktivitou, je zrejme, že jedinec, ktorý dosiahol vysoký stupeň prejavu tohto nadania sa danou činnosťou musel zaoberať v podstatne väčšej miere ako jeho menej úspešní rovesníci.

Z vlastnej ako aj pedagogickej skúsenosti vieme povedať, že zatiaľ čo vhodná motivácia z vonkajšieho prostredia, teda pozitívne reakcie rodičov, učiteľov alebo rovesníkov pozitívne pôsobí na výkon žiaka v škole, silná vnútorná motivácia ovplyvňuje jeho záujem o rozvíjanie nadania aj mimo procesu vyučovania. Čím viac času sa potom danej aktivite venuje, tým sa zlepšuje jeho výkon a znásobujú sa aj motivačné účinky.

Takáto voľnočasová aktivita môže byť v našich podmienkach podporovaná v základných umeleckých školách, ale aj v prostredí bežnej základnej školy, v rámci krúžkovej činnosti.

Dočkal pritom poukazuje na zistenie, že okrem umeleckých záujmov sa u umelecky nadaných detí stretávame s intenzívnymi poznávacími záujmami.

Tento živý záujem o informácie by sa podľa nás mohol spájať s vysokou mierou kreativity. Kreatívny jedinec často hľadá nové spôsoby riešenia problémov, či už v snahe o presadenie vlastnej individuality alebo z dôvodu preňho neefektívneho a časovo náročného bežného prístupu k riešeniu daného problému. Pre nové riešenia sú potrebné poznatky z rôznych oblastí spoločnosti, je preto dobré zaujímať sa aj o iné oblasti a získavať vedomosti, ktoré môže pri svojich riešeniach využiť. S kreativitou a umeleckým nadaním samozrejme súvisí aj istá forma zvedavosti, ktorú si títo jedinci v značnej miere ponechávajú po celý život.

Dočkal v súvislosti s tým uvádza pojem „*všeobecné umelecké schopnosti*“ (Dočkal, 1987, s. 111), ako schopnosti, ktoré sú špeciálnejšie než inteligencia, ale všeobecnejšie než výtvarné. Tieto sa podľa neho uplatňujú v každom druhu umenia. Osobitosť psychickej regulácie umeleckých činností vidí v jednotnom pôsobení už spomínanej intelektuálnej a emocionálnej zložky.

Autor ďalej tiež vymedzuje dve základné všeobecné umelecké schopnosti:

- schopnosť umelecky hodnotiť – schopnosť utvoriť si špeciálny emocionálno-hodnotiaci vzťah k objektom okolitého sveta, ktoré sa môžu stať objektom umeleckého stvárnenia
- schopnosť umelecky sa vyjadriť – schopnosť adekvátnou formou vyjadriť alebo stvárniť vnútorný obsah diela

Problematica všeobecných umeleckých schopností nie je v odbornej literatúre ešte dostatočne rozpracovaná. Vo vyučovacom procese si však musíme v prvom rade uvedomiť, že tieto schopnosti sa rozvíjajú postupne, musíme prihliadať na vekové špecifiká žiakov s umeleckým nadaním, ako aj osobité individuálne charakteristiky každého žiaka zvlášť. Nadaný jedinec potrebuje pre rozvoj jeho daností primerané výzvy, ktoré mu poskytnú vhodné podnety pre rozvoj jeho všeobecných schopností a pomôžu mu dosiahnuť výnimočné výkony v oblasti, v ktorej vyniká.

Laznibatová (2012, s. 115) v tejto súvislosti pripomína, že vývin nadaných detí je ovplyvnený aj ďalšími vývinovými zvláštnosťami a špecifikami v porovnaní s bežnou populáciou, napr.:

- akcelerácia vývinu
- disharmónia (skokovitý vývin)

- asynchronia (nerovnomerný vývin)
- disproporcia (rôzna úroveň schopností)

Ďalej autorka vychádza z toho, že pre proces vývinu nadaných detí sú dôležité tri podporné aspekty:

- pre emocionálna a sociálny rozvoj – dobré rodinné prostredie, emocionálnu podporu rodičov a najbližšieho okolia
- pre intelektový rozvoj – kvalitné širšie zázemie, dostatok podnetov, motivačných stimulov, akceptujúce prostredie
- pre osobný rozvoj – rozvíjajúce a empatické sociálne prostredie v rámci spolužiakov, kamarátov, rovesníkov, skupín

Tu by sme v rámci umeleckého vzdelávania ešte doplnili dôležitosť výberu vhodných stimulov pre rozvoj kreativity, rozvíjaniu jednotlivých výtvarných techník a v dostatočnom pomere informácie vedúce k poznávaniu umeleckého vnímania a uvažovania.

Laznibatová tiež uvádza príklady efektívnych metód práce s nadanými žiakmi. Tieto by sa dali modifikovať a využívať aj pri práci s umelecky nadanými žiakmi:

Ide o heuristické problémové metódy:

- metódy hľadania, objavovania, experimentovania
- metódy rozvíjania kritického logického a strategického myslenia
- rôzne formy a metódy individuálnej a samostatnej práce
- rôzne formy a metódy skupinovej, tímovej práce
- metódy tvorivého riešenia problémov
- metódy dialógu, diskusie, argumentácie s možnosťou prezentovania vlastných názorov
- metódy integračné, spájajúce kognitívnu, afektívnu, intuitívnu a fyzickú zložku
- metódy s použitím emocionálnej zainteresovanosti voči problému
- metódy s aplikáciou humoru, situácií a zážitkov z bežného života

Ako sme už uviedli, v špecifických prípadoch je tiež vhodné zradenie niektorých arteterapeutických techník, napr. pre rozvoj sociálnych vzťahov v skupine nadaných žiakov alebo ako podporný prvok pri uvedomovaní si vlastných kvalít, sebahodnotení alebo hľadani vlastnej identity.

Záver

Nadanie a talent patria ku kľúčovým otázkam oblasti výtvarnej pedagogiky. Aj keď sa v súčasnosti stále viac odborníkov zameriava aj na potrebu rozvoja schopností akými sú tvorivosť, či originalita, samotná oblasť umeleckého nadania a talentu je stále málo preskúmaná. V tejto situácii sa zvýšené nároky kladú na pedagógov, ktorí pracujú so žiakmi s takýmto typom nadania. Učitelia musia pri práci často využívať formy experimentovania, objavovania, zadávajú kreatívne a problémové úlohy a povzbudzujú žiakov k netradičným spôsobom riešenia. Vytvoriť takéto optimálne podmienky vo veľmi špecifických prípadoch si vyžaduje vysokú mieru kreativity aj u samotných u pedagógov, vo zvýšenej miere je potrebné zvyšovanie odbornosti, podstatná je však tiež empatia a vnímavosť voči špecifickým potrebám žiakov s nadaním a talentom. Odborníci ako napr. Mönks (in Laznibatová, 2012) aj v tejto súvislosti apelujú na potrebu zjednotenia politikov, výskumníkov a praktikov učiteľov v dialógu o nadaných a ich vzdelávaní. Je nutné si tento často stále skrytý potenciál vážiť a v súlade s jeho výnimočným charakterom ho ďalej rozvíjať tak pre potreby samotných nadaných jednotlivcov ako aj spoločnosti, ktorej sú súčasťou.

Literatúra:

- BUSH, J. 1997. *The Handbook of School Art Therapy. Introducing Art Therapy Into a School System*. Illinois: Charles C Thomas Publisher, Ltd. 1997. 183 s. ISBN 0-398-06741-4.
- CAMPBELL, J. 1998. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Portál, Praha, 1998. 200 s. ISBN 80-7178-428-1.
- DOČKAL, V. – MUSIL, M. – PALKOVIČ, V. – MIKLOVÁ, J. 1987. *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN. 1987. 184 s.
- GARDNER, H. 1999. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. 1999. 360 s. ISBN: 80-7178-279-3.
- GREGUŠOVÁ, H. a kol. 2011. *Arteterapia v špeciálnej pedagogike. Teória a prax*. Bratislava: Iris, 2011. 336 s. ISBN 978-80-89238-52-1.
- HANSEN, M.F. 2009. *Spirituality and Art Therapy: Living the Connection*. London: Jessica Kingsley Publishers. 2009. 286 s. ISBN 18-5302-95-21.
- HOROVITZ, E.G. – HALPERN, W.I. 2002. *Spiritual Art Therapy: An Alternate Path*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher Ltd. 2002. 192 s. ISBN 03-9807-31-47.
- HARČARÍKOVÁ, T.: 2010. *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia*. Bratislava: IRIS. 2010. 140 s. ISBN 978-80-89238-31-6.
- LAZNIBATOVÁ, J. 2001. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie, porovnávanie*. Bratislava: Iris. 2001. 394 s. ISBN 80-8877-823-8.
- KAPITAN, L. 2010. *An Introduction to Art Therapy Research*. New York: Taylor&Francis Group. 2010. 300 s. ISBN 04-1587-14-76.
- KAPLAN, F. 2006. *Art Therapy and Social Action. Treating the World's Wounds*. London: Jessica Kingsley Publishers. 2006. 272 s. ISBN 18-4310-798-8.
- LAZNIBATOVÁ, J. 2012. *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: IRIS. 2012. 260 s. ISBN 978-80-89256-87-7.

- MAJZLANOVÁ, K. 1995. *Poruchy správania u detí predškolského veku, možnosti modifikácie*. (Kandidátska dizertačná práca). Pdfk, Bratislava 1995.
- MOON, B.L. 2009. *Existential Art Therapy: The Canvas Mirror*. 3. vyd. Springfield: Charles C. Thomas Publisher Ltd. 2009. 257 s. ISBN 03-9807-84-59.
- RUBINOVÁ, J. A. 2005. *Child Art Therapy*. 1. vyd. Hoboken: Wiley&Sons, Inc. 2005. 448 s. ISBN 0471679917.
- RUBINOVÁ, J.A. 2008. *Prístupy v arteterapii: Teórie a technika*. Praha: TRITON. 2008. 544 s. ISBN 978-80-7387-093-5.
- SLAVÍK, J. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefletika*. Praha: Karolinum, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J. 2006. *Výtvarný výraz – nástroj arteterapie*. In *Arteterapie*. 2006. roč. 6, č. 12, s. 3-6. ISSN 1214-4460.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2006. *Arteterapia – Úžitkové umenie?* Bratislava: Petrus Publishers, 2006. 274 s. ISBN 80-89233-10-4.
- ŠICKOVÁ - FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-616-0.
- WADESON, H. 2000. *Art Therapy Practice: Innovative Approaches with Diverse Populations*. Hoboken: John Wiley&Sons, Inc. 2000. 464 s. ISBN 04-7133-05-82.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 2004. 231 s. ISBN 80-10-00456-1.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava IRIS. 1996. 232 s. ISBN 80-967013-4-7.
- Internetový odkaz: <http://www.nadanizaci.cz/vedet-vic-tematicke-clanky-modely-nadani>

Kontaktné údaje:

Mgr. Katarína Kuková

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Ústav umelecko-pedagogických štúdií
e-mail: katarinakukova@gmail.com

PODPORA RODINY CEZ BIBLIOTERAPIU A OBRAZOVÝ MATERIÁL VO VÝCHOVE DIEŤAŤA SO ZNEVÝHODNENÍM

SUPPORTING FAMILY THROUGH BIBLIOTHERAPY AND PICTURE MATERIAL IN EDUCATION OF CHILD WITH DISABILITY

IVANA LIŠTIAKOVÁ, BARBORA KOVÁČOVÁ

Abstrakt: Zámerom príspevku je na teoretickej platforme poskytnúť základné poznatky o vývinovo orientovanej biblioterapii v kontexte včasnej pomoci rodine s doplnením o výpovede rodičov z výskumnej sondy. Autorky prezentujú terapeutické aspekty čítania a využitia obrazového materiálu v ranom veku dieťaťa.

Abstract: The goal of the contribution is, on a theoretical platform, to provide basic knowledge in developmentally oriented bibliotherapy in the context of early aid for families, supplemented by narratives of parents in the research. Authors present therapeutic aspects of reading and usage of picture material in early age of a child.

Kľúčové slová: vývinovo orientovaná biblioterapia, obrazový materiál, raný vek, výskum

Key words: developmentally oriented bibliotherapy, picture material, early childhood age, research

Úvod

Jedným z konceptov liečebnopedagogickej pomoci, ktorý využíva knihu ako prostriedok včasnej pomoci rodine so znevýhodneným dieťaťom, je vývinovo orientovaná biblioterapia (Kováčová, 2010).

Kniha, ktorá je počas intervencie využívaná má podľa Krivohlavého (1987, s. 472-477) nasledovné funkcie:

- **informačnú**, nakoľko prináša dieťaťu informácie rozličného druhu,
- **výchovnú**, keď čítanie predostiera určité názory na konkrétny problém, samozrejme v jednoduchšej podobe v porovnaní s dieťaťom školského veku,
- **zrkadla**, kedy si dieťa môže pomocou dospelého porovnávať názory, ktoré vyjadrila konkrétna osoba z príbehu (môže s ňou súhlasiť, alebo nesúhlasiť). Stáva sa, že deti sa spravodlivo rozhorčia nad nespravodlivosťou, príp. „našepkávajú“ hrdinovi ako sa má správať „... utec, utec,“ kričí Anka z postielky, pri čítaní rozprávky o chlapčekom, ktorého naháňal zlý medveď. „Pod šem, tu ša skry“ (a ukazuje pod svoj paplón ...),
- **identifikačnú**, prostredníctvom ktorej si dieťa nájde v rozprávke postavu, s ktorou sa stotožní. „Som silný ako medveď,“ kričí trojročný chlapec výrazne rachitickej postavy.
- **estetická**, pôsobiaca prostredníctvom umeleckého textu,
- **relaxačná**, prinášajúca pocit uvoľnenia, relaxácie a pokoja.

Biblioterapia ako zámerné použitie kníh pomáha riešiť problémy, zvládať osobné problémy a zmeny v živote a tiež slúži ako nástroj podpory afektívnych zmien a osobného rastu. Zahŕňa učenie sa sociálnym a vývinovým zručnostiam. Vhdone terapeuticko-výchovne zvolená literatúra sprevádza vývinovými fázami a slúži k sebaopovznaniu s ostatnými (Abdullah, 2002, citované podľa Prater et al., 2006).

V porovnaní s bibliopedagogikou, sa biblioterapia posúva od cieľov *výchovy cez čítanie* a *výchovy k čítaniu* (Vášová, Černá, 1986) smerom k terapeuticko-výchovnému pôsobeniu prostredníctvom literárneho textu a slova. V ontogenetickom chápaní biblioterapia zdôrazňuje rozvoj dieťaťa v kognitívnej, emocionálnej a sociálnej oblasti. Bibliopedagogika sa zameriava na motivačný a informačný rozmer literatúry, biblioterapia pracuje najmä s aspektom identifikácie, projekcie a katarzie cez literárne dielo, a teda využíva liečebnú funkciu literatúry, v ktorej Pilarčíková-Hýblová (1997) pomenovala literárny text ako terapeutikum.

Vo včasnej intervencii je kniha prostriedkom nadviazania kontaktu s dieťaťom. Predstavuje akýsi objekt „medzi“, podobne ako napríklad bábka v dramatoterapii (Kováčová, 2012), ktorého prítomnosť vytvára triadický vzťah: terapeut/pedagóg, dieťa a predmet, tak ako pri ďalších projektívnych metódach (Landy, 1996). Kniha disponuje mediačným potenciálom, prepája svet dospelých s úrovňou a kvalitou porozumenia dieťaťa. Slúži ako objekt interakcie a projekcie. Príbeh, báseň, umelecký text v detskej literatúre je pre dieťa zrozumiteľnou metaforou, ktorá abstrahuje zložitú a prelínajúcu sa obsahy do jednoduchej, istým spôsobom archetypálnej, resp. modelovej podoby.

Biblioterapia čerpá z cieľov bibliopedagogiky zameranej na pôsobenie literatúry vo výchove, ako aj z bibliopsychológie, ktorá skúma vplyv čítania na psychiku človeka (Pilarčíková-Hýblová, 1997). Biblioterapeutický proces je zacielený na posilnenie zdravia klienta. V prípade vývinovo orientovanej biblioterapie ide o podporu vývinu dieťaťa, posilnenie reziliencie a zdravo fungujúcich oblastí vývinu, ktoré vytvárajú základ pre zlepšenie v ohrozených oblastiach. Liečebnopedagogické biblioterapeutické pôsobenie je postavené na holistickom a salutogenetickom modeli (Antonovsky, 1996). Pri biblioterapeutickom programe vo včasnej intervencii sa teda pri stanovovaní cieľov uplatňuje princíp podpory silných stránok, pozorovanie vývinu dieťaťa a vytváranie vhodných podmienok (Montessori, 1998), ako i nasledovanie zóny najbližšieho vývinu (Vygotsky, 1978). Literatúra je na terapeutické použitie vybraná s ohľadom na ťažkosti klienta (napr.: zaostávanie vo vývine) tak, aby mal klient možnosť identifikácie alebo konfrontácie s textom. Vo vývinovo orientovanej biblioterapii, liečebný pedagóg sleduje potreby dieťaťa a prostredníctvom kvalit literatúry pre deti rozvíja jeho schopnosti a zručnosti. Najmä v ranom veku dieťaťa je kniha vnímaná aj ako hračka, fyzický objekt, predmet hry a jej materiálové, či farebné atribúty zohrávajú rovnako dôležitú úlohu ako jej obsah.

Literatúra poskytuje priestor, vytvára odstup (Prater et al., 2006). Landy (2009) túto vlastnosť práce s expresívnym umeleckým materiálom nazval estetická vzdialenosť. Umožňuje pochopiť emocionálne nabitý materiál a tiež aj naopak emocionálne sa ponoriť do intelektuálneho obsahu. V detskej literatúre sa tento proces odohráva predovšetkým prostredníctvom symbolu v texte a v obraze.

1 Nadradenosť obrázku nad textom

Prvé knihy, s ktorými sa dieťa v ranom veku stretáva sú knihy, kde je obrázok nadradený nad textom. Pri práci s knihou dieťa vníma matku, jej špecifický hlas, ktorý je dieťaťu najbližší. Hlas, tón, melódia a rytmus slov pôsobi na dieťa utišujúco, či stimulujúco. **Dieťa do troch mesiacov** nemusí vedieť, čo ilustrácie v knihách znamenajú. Skôr ho zaujmú jasné farby a kontrastné vzory. Spoločným znakom všetkých kníh ako píše Zigová (1979, s. 28) je relatívna nadradenosť obrázku nad textom, snaha tvorcov, aby sa kniha dala čítať z obrázkov. Na základe svojej charakteristickej podoby sa začala nazývať **obrázkovou knihou**.

V danom období má kniha predovšetkým relaxačno-poznávací účinok. Samotným počúvaním príbehu je u dieťa stimulovala aj činnosť mozgu. **Medzi štvrtým a šiestym mesiacom** dieťa prejavuje väčší záujem o knihy - je to obdobie zmyslového (s)poznávania sa s knihou. Kniha začína byť prostriedkom k hre. Od pol roka života dieťaťa vývinovo orientovaná biblioterapia poskytuje rodine s dieťaťom, u ktorého je identifikované riziko vývinového zaostávania, efektívne stratégie podporujúce vývin komunikačných a rečových schopností. Ide o knihy, ktoré stimulujú činnosti ako pozoruj - poznaj - pomenuj. Zvyčajne sú to obrázky, s ktorými sa dieťa stretáva v reálnom živote. Ilustrácia či obrázok je zobrazený na jednej strane, ktorá je s jednofarebným podkladom. Farebná jednoduchosť plochy pomáha dieťaťu pri zmyslovom vnímaní obrázka, pre dieťa sa stáva ľahko „čitateľný“. Farebné plochy sú dostatočne veľké a celistvé. Tvarovo sú obrázky veľmi jednoduché bez výrazného členenia (detailov). Môže to byť pohárik žltej farby na červenom podklade, alebo kvet na modrom podklade. Rodič používa knihu ako možnosť nadviazania kontaktu s dieťaťom, zvyčajne obsah obrázka zvýrazňuje aj hlasovým podnetom. *Pozri to je tekľofón, crrrrnn; tu ide auto, tutúúú a pod.*

Medzi 6. a 12. mesiacom, dieťa začína chápať v knihe zobrazenia, ktorými sú znázornené predmety. Dieťa v danom období môže preferovať konkrétne obrázky, príbehy alebo knihy. Môže sa opakovane vracat k príbehu či k zobrazenému predmetu. Deti, ktoré sú rizikové majú väčšiu šancu dosiahnuť svoj potenciál od daného vekového obdobia, a tak sa vyhnúť problémom v neskoršom veku, ak im je včas poskytnutá primeraná pomoc.

1.2 Knihy v ranom veku

Pri kúpe knihy je potrebné, aby rodič vedel, čo môže pre akú vekovú a vývinovú kategóriu kúpiť. V prvom rade je dôležité, aby na začiatku bol čo najnižší počet strán napr. obal knihy. Nižší počet strán je vhodným pre lepšiu manipuláciu s knihou, pre dokonalé zmyslové preskúmanie, a pod. Ako predstavu, čo ponúka knižný trh pre deti od narodenia uvádzame:

- **leporelá**, ktoré sú zároveň aj hračkou aj knihou. Zvyčajne ide o knihy z papiera, pogumovaného plastu a textilu. Stránky sú spojené tak, že dieťa má možnosť listovať (zmenšenina knihy pre starších čitateľov). Ešte existuje aj leporelo, ktoré sa podobá knihe tzv. skladacia kniha. Spôsoby posúvania, skladania a rozkladania sú v súčasnej dobe dostupné. Je otáznou, či všetky sú vhodné pre deti do jedného roku. Vydavateľ zabúda, že obsah leporela sa má stotožňovať s manipulačnou náročnosťou knihy. V začiatkoch práce s knihou sú vhodné leporelá bez textu, nakoľko ilustrácie poskytujú množstvo informácií, o ktoré sa môže rodič „oprieť“ pri rozprávaní.
- **knihy - omalováanky**, ktoré sú určené na čítanie aj na vyfarbovanie, odporúčame začleňovať do ranej výchovy od 3 roku života dieťaťa.
- **knihy puzzle**, ktoré majú jednu zo strán vytvorenú z puzzle (skladačky). Počet častí puzzle je tiež zavádzajúci, pre dieťa v ranom veku predstavuje zbytočný momentom rozptylu.
- **obrázková kniha**, ktorá je vhodnou knihou do rúk trojročného dieťaťa. Text býva stručný. Kniha tohto typu je zvyčajne spracovaná do väčšieho formátu ako sú leporelá. Väčší formát umožňuje rôznorodé členenie textu, atypickú grafickú úpravu a zoradenie textu a obrazového materiálu.

1.3 Zásady práce s knihou v rámci ranej výchovy alebo včasnej intervencie

Pri práci s dieťaťom raného veku podľa Jack (2010) existuje niekoľko zásad, ktoré je odporúča dodržiavať, sú to:

- **Kniha je výbornou investíciou pre rozvoj dieťaťa.**
Kniha má byť súčasťou rodinného života. Je vhodné vyčleniť miesto tzv. rodinnú knižnicu, do ktorej sa knihy vracajú a opätovne vyberajú na čítanie. V knižnici nemusí byť veľa zväzkov, stačí niekoľko kusov, ktoré vytvárajú v dieťati základ vzťahu ku knihám. Dieťa sa prostredníctvom kníh učí hodnotám.
- **Čítanie ako rituál.**
Čítanie ako proces upevňuje vzťah medzi dieťaťom a rodičom. Konkrétny čas, priestor na čítanie umožňuje rodičovi vytvoriť rituál pre prácu s knihou. Kniha nemusí byť prečítaná celá. Niekedy stačí konkrétny úryvok príp. niekoľko zvukov ku konkrétnemu zobrazeniu zvierata.
- **Každé čítanie pre dieťa začína hlasným čítaním.**
Význam hlasného čítania sa nemá podceňovať. Počúvanie s porozumením predchádza čítaniu s porozumením. Dieťa vníma tón hlasu, emocionálne sfarbenie, ktoré príbehu poskytuje určitú dramatickosť. DeBaryshe & Binder (1994) skúmali presvedčenia rodičov o cieľoch a o procese čítania deťom nahlas. Výsledky odrážali presvedčenia konzistentné so súčasnými teóriami osvojovania si jazyka a budovania gramotnosti. Čítanie deťom nahlas môže patriť medzi najprirodzenejšie skúsenosti učenia sa doma, ktoré môžu deťom rodičia sprostredkovať. Prispieva k vývinu jazyka, budovaniu zručností gramotnosti, vrátane rozvoja slovnej zásoby, porozumenia príbehu a rozlišovania tlačeného textu. Rané čítanie ovplyvňuje neskorší výkon v čítaní.
- **Dôležitý je výber príbehov na čítanie.**
Pri výbere je dôležité zohľadňovať zaujímavosť a vhodnosť príbehu. Môžu to byť príbehy imaginárne alebo reálne. Príbehy, ktoré sa dajú dramaticky stvárniť stimulujú predstavivosť a fantáziu dieťaťa. Dokonca príbehy, v ktorých sa hovorí o detských problémoch napr. keď sa dieťa bojí; keď nemôže zaspáť; keď je dieťa plačlivé či agresívne sú vhodnými pre modelovanie nežiaducich prejavov v správaní dieťaťa. Príbeh má mať jednoduchú štruktúru a pointu, na ktorých dieťa pochopí prebiehajúci dej.
- **Čítanie knihy rozvíja naratívne schopnosti dieťaťa.**

Tým, že rodič dieťaťa číta príbehy, podporuje rozvoj rozprávačských (naratívnych) schopností. U dieťaťa sa postupne vyvíja schopnosť štrukturovať príbeh do tzv. oporných bodov (začína sa odpoveďami na otázky), ktoré používa aj v dramatických hrách.

Literárny text musí byť predovšetkým zmysluplným materiálom. Ak dieťa nerozumie obsahu, alebo text pre neho nemá osobný význam je podľa Edigera (2004) úlohou dospelého sprostredkovať chýbajúce spojenie vo vedomostiach alebo zručnostiach. Aj ilustrácie a obrázky môžu splniť tento účel. Prater et al. (2006) realizovali biblioterapeutický program pre deti s rizikom školského zlyhávania a potvrdili, že terapeutické využitie literatúry prispieva k akademickým zlepšeniam a pozitívnemu vnímaniu seba samého. Odporúčajú biblioterapiu použiť pri učení sa riešiť problémy. Tým, že sa deti pýtajú, podporuje sa ich zvedavosť a schopnosť predikovať, čo sa v príbehu stane (Ediger, 2004).

2. Výskumná časť

Cieľom pilotáže bolo analyzovať používané knihy z formálneho i obsahového hľadiska, s ktorými pracujú matky počas hier s dieťaťom raného veku, zároveň osloviť tie, ktoré pracujú s knihou a majú dieťa so znevýhodnením. Cieľ sme zadali dostatočne všeobecný, pretože v oblasti vývinovo orientovanej terapie nebol takýto výskum a pri splnení týchto podmienok realizovaný.

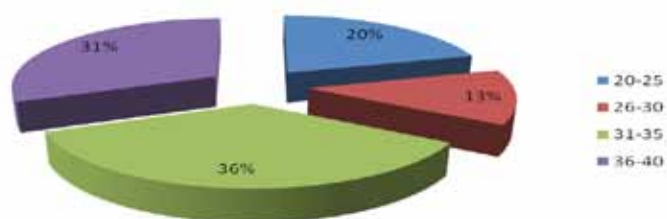
Pre plnenie nasledovného cieľa sme vymedzili nasledovné úlohy:

- popísať formálne hľadisko knihy, ktoré matky príp. vzťažné osoby používajú pri ranej výchove dieťaťa do troch rokov,
- popísať obsahové hľadisko knihy z aspektu obrazového materiálu.

2.1 Výskumná vzorka

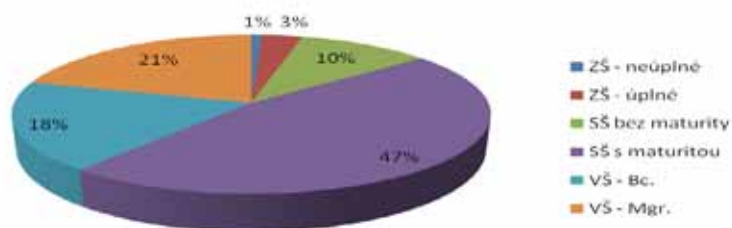
Prostredníctvom e-dotazníka sme oslovili 126 žien, ktoré majú dieťa vo veku od narodenia do troch rokov. Pilotáže sa zúčastnili ženy vo veku 23-39 rokov z celého Slovenska.

Graf 1 Výskumná vzorka



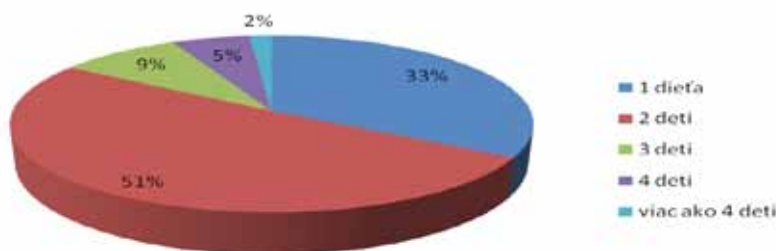
Výskumu sa zúčastnilo 126 žien, z hľadiska pohlavia ide o homogénnu vzorku. Z atribútu veku mali najvyššie zastúpenie ženy vo veku 31-35 rokov, tvorili 1/3 z celkového počtu zúčastnených respondentov.

Graf 2 Najvyššie dosiahnuté vzdelanie



Najvyššie zastúpenie čo sa týka atribútu – najvyššie dosiahnuté vzdelanie mali respondentky – matky s úplným stredoškolským vzdelaním (ukončenie maturitou). Z výskumnej vzorky splnilo tento atribút skoro 1/2 respondentov (47 %).

Graf 3 Počet detí v rodine respondentov



Respondentky, ktoré sa zúčastnili pilotáže majú minimálne 1 dieťa a maximálne 6 detí. Najviac respondentiek, ktoré sa

zúčastnili malo dve deti, z výskumnej vzorky tvorili viac ako ½ (51 %). Z celkového počtu detí bola 1/4 vo veku od 0 do troch rokov.

2.2 Výskumné zistenia a závery

Uvádame výskumné zistenia, ktoré sú spracované v troch blokoch:

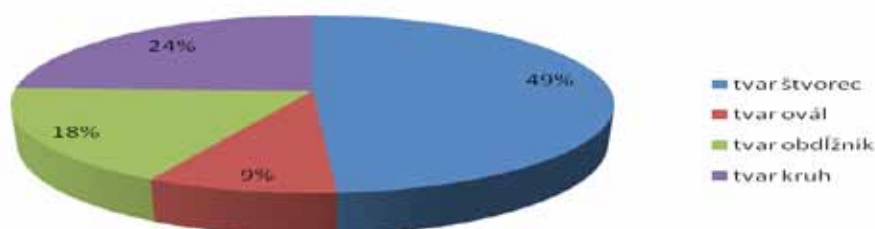
- posudzovanie knihy, ktorá je určená pre dieťa do troch rokov, z formálneho hľadiska,
- posudzovanie knihy, ktorá je určená pre dieťa do troch rokov, z obsahového hľadiska,
- možnosti a limity používanej knihy v ranej výchove a/alebo vo včasnej intervencii.

2.2.1 Posúdenie knihy z formálneho hľadiska

Otázky v dotazníku boli otvorené a poskytovali tak respondentovi vyjadriť sa. Jednotlivé výpovede sme zosumarizovali a spracovali ich podľa charakteru výpovedí, preto sme použili formu administrovania typického pre kvalitatívny výskum. Výpovede sú spracované na základe skúseností respondentiek ($N_{sk}=12$) a respondentiek, ktoré majú aktuálne dieťa/deti do troch rokov ($N_{det}=32$).

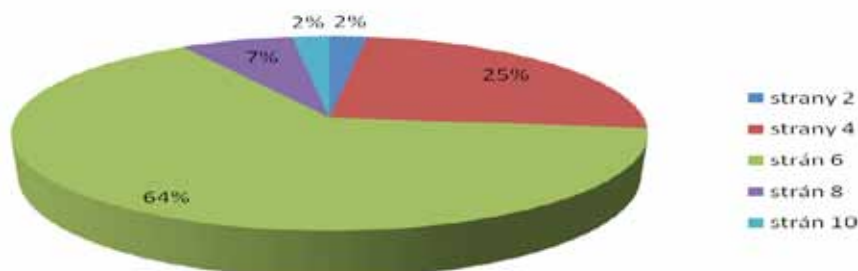
Z formálneho hľadiska zisťujeme, že najčastejší tvar knižky, ktorá je určená pre dieťa do troch rokov, je štvorec (Graf 4) so 6 stranami (Graf 5) a minimálne s jedným interaktívnym prvkom (Graf 7).

Graf 4 Tvar knihy



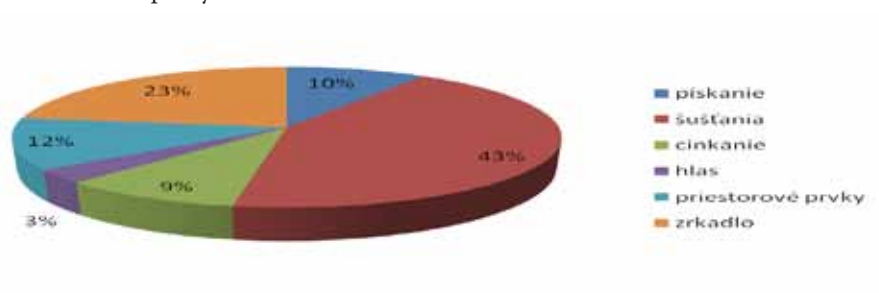
Výsledok, ktorý sa týkal tvaru knihy sme viac-menej očakávali. Až 49% respondentov si zabezpečí knihy pre najmenších štvorcového tvaru. Dokonca respondenti objasňovali, prečo je to najčastejší tvar pri tvorbe knihy pre najmenších. Až 5% respondentov tvrdilo, že štvorec je pre dieťa atraktívnym a ľahšie uchopiteľným. Pri kruhu sa vyjadrilo 25% respondentov, že kupujú knihy tohto tvaru. Svoje rozhodnutie objasňovali tým, že kruh je prvým tvarom z vývinového hľadiska v rámci vývinu grafomotoriky a domnievajú sa, že hmatovým spoznávaním kruhu majú ich deti väčšiu šancu osvojiť si tvar počas kreslenia.

Graf 5 Počet strán v knihe



Respondenti uvádzajú, že knihy pre najmenších do 12 mesiacov zvyčajne dvojstranové. Čím je kniha určená pre staršie dieťa, tým má aj viac strán. Až 11% respondentov vedelo dokázať túto skutočnosť prostredníctvom fotografií.

Graf 6 Interaktívne prvky v knihe



Najčastejším interaktívnym prvkom je šušťanie, zvyčajne ide o stránky, príp. časti obrázku (krídla, strecha, telo zvierat a pod.). Druhým najčastejším interaktívnym prvkom v knihách detí do troch rokov je zrkadlo, ktoré tvorí časť z celku, alebo je integrované ako súčasť jednoliatej plochy.

Analýzou jednotlivých písomných výpovedí vyplynulo, že tvar ani veľkosť knihy nezohrávajú až takú rolu, ako samotný materiál, z ktorého je kniha vytvorená. „Je nemysliteľné, že papierová kniha vydrží toľko, čo tá z látky“ (A.K., 34 r.). „Papierová, keď je dieťaťom „skúmaná“, zvyčajne začína byť nebezpečná a tak“ (P.L., 28 r.). Celkovo sa respondentky zhodli, že samotné formálne spracovanie kníh nemožno porovnávať so zahraničím. Respondentky dokonca cielene vyhľadávajú knihy pre dieťa raného veku v zahraničí, príp. sprostredkovane („nákupy z druhej ruky“). „Napriek tomu, že nerozumiem, neovládám cudziu reč (v kontexte knihy, kde je napísaná napr. báseň, rečňovanka, či krátka sekvencia rozprávky) spokojne čítame knihu, lebo obrázky sú univerzálne a pre každého zrozumiteľné“ (J.J., 37 r.).

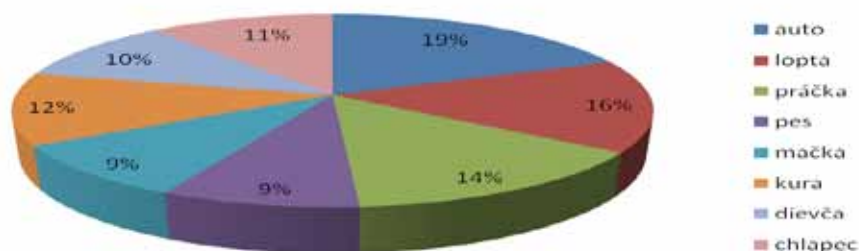
2.2.2 Posudzovanie knihy z obsahového hľadiska

Z obsahového hľadiska sme sa zamerali na obrazové a textové spracovanie knihy, ktorú používajú rodičia v ranej výchove počas starostlivosti o dieťa v ranom veku.

Text

Otázkou z dotazníka sme zisťovali, aký typ textu sa objavuje v knihách, s ktorými sa ich deti hrajú. Až 62 % kníh obsahuje texty, v zmysle pomenovávania predmetov (Graf 7). V 17 % sú to jednoduché vety, alebo sekvencie z rozprávok a len 21 % kníh neobsahuje žiadne texty.

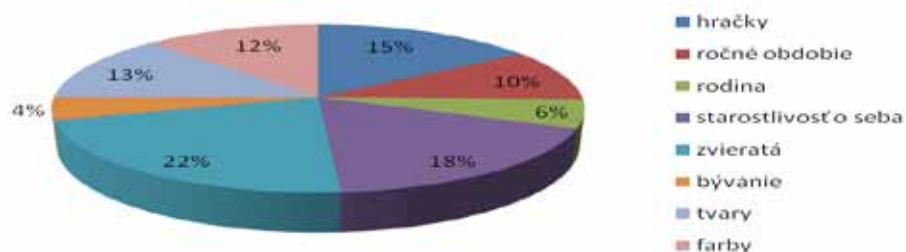
Graf 7 Najčastejšie stvárnené objekty v knihách



Na základe percentuálneho spracovania sú najčastejšie zobrazované auto (19%), lopta (16%) a paradoxne najmenej sú znázorňované zvieratá pes a mačka (9%).

Texty sú vo väčšine prípadov písané tlačným písmom, čierneho zafarbenia. Po obsahovej stránke sa najčastejšie objavujú texty o zvieratách, starostlivosť o seba a okolie, hračky (Graf 8).

Graf 8 Tematické okruhy v obsahu kníh

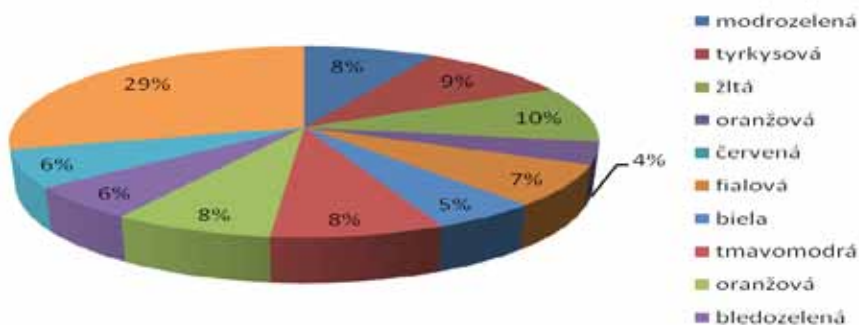


Zaujímavé bolo zistenie o téme rodina, ktorá sa postupne vytráca z kníh pre deti raného veku a je nahradená témami ako farby (12%) a tvary (13%).

Obrazový materiál.

Samotné obrázky, ktoré zobrazujú objekty sú typické farebným spracovaním. Len 12% obrázkov je bielo-čierneho a čierneho-bieleho farebného spracovania. Najčastejšou farbou je zelená, modrá a žltá (v zmysle ich odtieňov).

Graf 9 Použitie farieb v knihách



V knihách sú obrazce znázorňované izolovane (tzv. figúry), potom v rámci interakcie a vzájomného dejového spracovania časti rozprávky. V prvých lepoprelách sú zvýraznené po línii, dieťa má tak možnosť vizuálne vnímať kvalitu viacerých čiar. Neskôr sú línie menej výrazné, akoby sa „vytrácali z obrázkov“.

3 Záver

Výsledky výskumu a ich analýza vyzdvihli dôležitosť kvality literatúry pre deti, najmä čo sa týka estetického spracovania kníh a ich trvácnosti. Obrazový materiál zohráva často významnejšiu rolu než text, a to aj preto, že dospelý je schopný vlastným naratívom vhodne text doplniť alebo i úplne nahradiť. Detská literatúra pre raný vek je zameraná predovšetkým na kognitívny rozvoj dieťaťa – spoznávanie predmetného sveta a rozširovanie slovnej zásoby. Z biblioterapeutického hľadiska vo včasnej intervencii patrí medzi pozitívne faktory i to, že rodičia svojím deťom čítajú. Literatúra tak nepriamo spĺňa aj rozmer sociálno-emocionálneho pôsobenia, napriek tomu, že téma rodiny a vzťahov v nej nie je explicitne vyjadrená.

Literatúra:

- ANTONOVSKY, A. 1996. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. In *Health Promotion International*, roč. 11, 1996. č. 1, s. 11 – 18.
- DeBARYSHE, B. D., BINDER, J. C. 1994. Development of an Instrument for Measuring Parental Beliefs about Reading aloud to Young Children. In *Perceptual and Motor Skills*, 1994, 78, s. 1303 – 1311.
- EDIGER, M., 2004. Challenge in Childrens Literature. In *College Student Journal*, roč. 38, 2004. č. 3, s. 374 – 379.
- JACK, K. 2010. *Why Babies Need Books. They coo, they cuddle ... but can they really enjoy books?* Dostupné na: <http://www2.scholastic.com/browse/article.jsp?id=1513>
- KOVÁČOVÁ, B. 2010. Vývinovo-orientovaná biblioterapia. In HORŇÁKOVÁ, M. (ed.) *Včasná intervencia orientovaná na rodinu*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2010.
- KOVÁČOVÁ, B. 2012. *Terapia s bábkou: teoretické východiská a výskumné zistenia*. Bratislava : Musica Liturgica, 2012. 214 s. ISBN 978-80-970418-3-0.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1987. Biblioterapie. In *Československá psychologie*, roč. 31, 1987. č.5, s. 472 – 477.
- LANDY, R. J. 1996. Puppets, dolls, objects, masks, and make-up. In *Essays in drama therapy: the double life*. London; Bristol, Pa : Jessica Kingsley Publishers. 268 s. ISBN 1853023221. s. 44-53.
- LANDY, R. J. 2009. Role theory and the role method of drama therapy. In D. R. Johnson & R. Emunah (Eds.), *Current approaches in drama therapy* (2nd ed). Springfield, IL: Charles C. Thomas. s. 65 – 88.
- MONTESSORI, M. 1998. *Tajuplné dětství*. Praha : Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. 131 s. ISBN 80-86189-00-7.
- PILARČÍKOVÁ-HÝBLOVÁ, S. 1997. Biblioterapia. Liptovský Mikuláš : Vydané vlastným nákladom, 1997.
- PRATER, M. A., JOHNSTUN, M. L., TINA, T. D., JOHNSTUN, M. R. 2006. Using childrens books as bibliotherapy for at-risk students: a guide for teachers. In *Preventing School Failure*, roč. 50, 2006. č. 4, s. 5 – 13.
- VÁŠOVÁ, L., ČERNÁ, M. 1986. *Bibliopedagogika*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 132 s.
- VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in society*. Harvard : Harvard University Press. ISBN 0-674-57629-2.
- ZIGOVÁ, E. 1983. *Metodika literárnej výchovy pre materské školy*. Bratislava: SPN, 1983. 152 s.

Kontaktné údaje:

Mgr. Ivana Lištiaková PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky, Račianska 59 (Šoltésovej 4), Bratislava

e-mail: ivana.listiakova@gmail.com

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave,

Pedagogická fakulta, Ústav sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky, Katedra liečebnej pedagogiky, Račianska 59 (Šoltésovej 4), Bratislava

e-mail: kovacova@fedu.uniba.sk

PORUCHY PREDSTAVIVOSTI U ŽIAKOV ZŠ S PERVAZÍVNÝMI VÝVINOVÝMI PORUCHAMI A MOŽNOSTI JEJ ROZVÍJANIA PROSTREDNÍCTVOM ARTETERAPIE

DISORDERS OF IMAGINATION FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDERS AND POSSIBILITIES OF DEVELOPMENT THROUGH ART THERAPY

DIANA MOSNÁ

Abstrakt: Tvorivé aktivity, ktoré sú predpokladom výtvarného procesu, vyžadujú pomerne vysokú mieru predstavivosti, a preto sú pre dieťa s autizmom, u ktorého je predstavivosť patologicky narušená, náročné. V príspevku sa zameriavame na problematiku rozvíjania predstavivosti u žiakov s pervazívnymi vývinovými poruchami, ktorí sú vzdelávaní v základnej škole bežného typu. Prvoradým záujmom článku je opísať konkrétne arteterapeutické prístupy, techniky a odporúčania, ktoré vychádzajú z terapeutickkej praxe školského špeciálneho pedagóga.

Abstract: Creative activities that are prerequisite for fine process, requiring a relatively high degree of imagination, and therefore for a child with autism, in which the imagination pathologically impaired, difficult. In the article, we focus on the problems of developing imagination in children with pervasive developmental disorders, who are educated in primary schools. The primary concern of the article is to describe the specific art therapy approaches, techniques and recommendations, which are based on therapeutic practice school special pedagogue.

Kľúčové slová: žiak s pervazívnymi vývinovými poruchami, predstavivosť, arteterapia, arteterapeutické prístupy

Key words: student with pervasive developmental disorders, imagination, art therapy, art therapy approaches

Len človek ovládaný myšlienkou, ovplyvňujúcou jeho vlastný život a motivujúcou jeho vnútorné prejavy sa môže venovať svojej práci s tvorivosťou. Zúženie záujmov na určitú špecifickú oblasť života, na jeden izolovaný problém, sa prejavuje ako niečo pozitívne. Práve tento fakt, robí dané osobnosti schopné zvládania špeciálnych, často obtiažnych úloh. U ľudí s autistickými rysmi môžeme sledovať ich predurčenie pre určité povolanie už od ranného veku vyrastá takmer osudovo z ich zvláštnych predispozícií (Asperger, 1949, In Nesnídalová, 1973). Autizmus je neurologické ochorenie charakterizované kvalitatívnym poškodením mozgu, celkovým fungovaním osobnosti v sociálnej interakcii a komunikácii, ako aj prítomnosťou opakujúcich sa vzorcov správania, stereotypných záujmov a aktivít. V súčasnej dobe nevieme, čo spôsobuje autizmus, charakteristický je ale triádou poškodení v oblasti: socializácie, komunikácie a predstavivosti. Práve tieto tri deficity sa musia vo väčšej či menšej miere prejavovať, aby sme mohli diagnostikovať autizmus.

V sedemdesiatych rokoch minulého storočia vymedzila Wingová tzv. triádu poškodení, ktoré sú kľúčové pre stanovenie diagnózy pervazívnej vývinovej poruchy (PVP). Jedná sa o problémy v sociálnom správaní, komunikácii a predstavivosti. Ku stanoveniu diagnózy je potrebné niekoľko symptómov v jednotlivých oblastiach triády (Wingová In Thorová, 2012).

Predstavivosť u detí s PVP

Posledná z autistickej triády narušených schopností je predstavivosť. Symbolická hra alebo predstieranie hry a samotné tvorivé aktivity, ako je umenie, spojené s umeleckou reflexiou vyžadujú pomerne vysokú mieru predstavivosti, a preto sú pre dieťa s autizmom neprirodzené. Deficit v oblasti fantázie môžu byť spojené s doslovným chápaním ustálených slovných spojení, frazeologizmov (Martinová, 2009). Narušená schopnosť imaginácie, symbolického myslenia spôsobuje, že sa u detí s PVP nerozvíja hra tak, ako u ich rovesníkov. Dieťa často preferuje aktivity a činnosti, ktoré uprednostňujú vekovo mladšie deti, vyhľadáva predvídateľnosť a lipne na stereotypných činnostiach. U detí s autizmom sledujeme opakujúce sa aktivity, stereotypné modely správania, činností a prejavov. Typické je u nich silné zaujatie jednou témou, činnosťou, ktorá je ťažko odkloniteľná. Kvalita a spôsob hry a úroveň predstavivosti je u každého človeka s PVP narušená individuálne. Často sa stereotypné činnosti spájajú so sluchovou, vizuálnou a vestibulokochleárnou perцепčnou autostimuláciou. Záujmy ľudí s PVP sú viac neodkloniteľné, stereotypné, hlbšie, repetitívne ako u bežnej populácie. Prerušenie stereotypných činností, prípadne vyžadovanie väčšej pestrosti zvyčajne prináša problémové správanie sa, agresivitu, krik, sebapoškodzovanie, dieťa odmieta ďalej spolupracovať (Thorová, 2012).

Neraz sme sa stretli s dieťaťom s PVP, ktoré bolo zaujaté nejakým špecifickým predmetom, či hračkou. Veľmi problematické bolo odklonenie tohto zaujatia na inú tému alebo činnosť. Žiaci sa pri hre so skladačkami nesnažili postaviť zmysluplné objekty, zvyčajne používali skladačky na zostrojenie nástrojov, zbraní. Prevedenie, stavba takéhoto druhu objektov bolo väčšinou úzkostne pravidelná, samotné objekty boli neúčelné. Žiaci ich často používali na vydávanie zvukov, prípadne na deštrukciu a rozhadzovanie po okolí. Táto činnosť ich natoľko zaujala, že neboli ochotní ju zmeniť za akúkoľvek inú. V prípade snahy dospelej osoby o usmernenie, prípadne nabádania k zmene ich zaujatia by mohlo dôjsť k nekontrolovanému výbuchu zlosti u dieťaťa s PVP.

Výtvarná tvorba žiakov s PVP

Stereotypné záujmy autistických detí sa často premietajú aj do ich výtvarného prejavu. Niekedy je dokonca samotná výtvarná tvorba stereotypným, pervazívnym záujmom. Pre deti s PVP sú častým a obľúbeným kresliarskym námetom plány a mapy. Dôvodom je pravdepodobne to, že mapy zabezpečujú orientáciu v priestore, majú prehľadnú štruktúru, podávajú vizuálne informácie a zabezpečujú predvídateľnosť. Mapy sú stavané na vizuálne vnímanie a práve toto je u veľa detí s PVP prioritné, tvorí silnejšiu stránku ich percepcie (Thorová, 2012). Ak chceme popisovať výtvarné prejavy takýchto detí, môžeme ich často označiť za esteticky uspokojivé, harmonické. Svoje afekty prenášajú často na veci, ktoré sú zjavne prvoradé a nápadné, čo je pravdepodobne spôsobené tým, že sú neschopní interpersonálnych vzťahov. Dokazujú nám takto hlbokú individuálnosť osobitého spôsobu vnímania, priebehu ich poznávacieho procesu za účelom uspokojovania vlastných potrieb (Nesnídalová, 1973). Deti s PVP uprednostňujú často také výtvarné prostriedky, ktoré im zaručujú čistotu pri práci a vyluču-

jú možnosť zašpinenia sa. Predstavivosť takýchto detí sa často jednostranne zameriava na nimi preferovanú, do veľkej hĺbky a do podrobnosti naštudovanú oblasť vlastných záujmov. V iných oblastiach však pôsobia povrchné, čo sa premieta aj ich výtvarnej tvorby.

Terapia žiakov s PVP

Významným rozdielom medzi terapeutickou prácou s deťmi s vývinovou poruchou a deťmi s psychickým ochorením je konečný cieľ aplikovanej terapie. Človek, ktorý je psychicky chorý bol kedysi „normálny“ a hlavným cieľom terapie je, aby bol znova „normálny“. Pri autizme je dôležité uvedomiť si, že sa jedná o poruchu vývinu, ktorá je trvalá. Cieľom terapie je potom rozvinúť všetky schopnosti takto postihnutého človeka tak, aby sa čo možno v najväčšej miere mohol integrovať do spoločnosti (Peeters, 1997).

Vyššie menovaný autor hovorí, že neexistujú žiadne zázračné terapie autizmu, žiadne špeciálne cviky, ktoré by mohli človeka postihnutého autizmom pripraviť na zmysluplné prežívanie života. Vo svete sa na zmiernenie symptómov autizmu používajú muzikoterapia, hipoterapia, terapia pevným zovretím, terapia vodou, terapia delfínmi, terapia na trampolíne. Prostredníctvom nich majú jednotlivci možnosť vyjadriť vnútorné pocity ako napr. strádanie, neúspech, bolesť. Takíto ľudia sú často nešťastní sami so sebou. Je dôležité vcítiť sa do zmýšľania takéhoto človeka, pochopiť, čo je pre neho problematické a snažiť sa takýmto príčinám predchádzať. Odborníci špecializovaní na túto oblasť potom môžu vytvárať špeciálne triedy, miestnosti. Dôležité je dbať na špecifickú úpravu prostredia a v takto upravenom priestore potom prevádzať špecializované aktivity. V prípade autizmu sú najvhodnejšie individuálne aktivity, pre ktoré je potrebné mať ako styčný bod dôkladné hodnotenie klientov. Je nevyhnutné poznať schopnosti a vedomosti svojho klienta, v ktorých je už úspešný. Ďalej také, ktoré sú pre neho zatiaľ príliš ťažké a tie, ktoré sa už začínajú u neho rozvíjať. Ak zostavíme špeciálny program bez predchádzajúceho hodnotenia žiaka, môžeme sa dostať do situácie, kedy klient pri plnení činnosti zlyhá. Môžu sa pritom prejavovať u klienta problémy so správaním. V hodnotení je dôležité zistiť, záujmy dieťaťa. Platí pritom pravidlo, že čím viac činností založených na záujmoch detí dokážeme vytvoriť, tým väčšia je šanca, že dieťa vhodne motivujeme. Toto hodnotenie je dôležité aj pre úspešnú spoluprácu s rodičmi. Môžeme získať od nich dôležité informácie o ich dieťati, ako sa správa v domácom prostredí, ako komunikuje, aké sú jeho preferované aktivity apod. Takéto hodnotenia vedú k vytvoreniu individuálnych programov pre deti s PVP (Peeters, 1998).

Arteterapia v práci so žiakmi s PVP

V arteterapii pracujeme prostredníctvom výtvarného umenia a preto v nej priamo využívame samotnú predstavivosť, fantáziu klientov. Ako sme vyššie spomínali, práve porucha predstavivosti je u žiakov s PVP jedna z najproblematickejších oblastí, ktorá zohráva dôležitú funkciu v rozvoji ich osobnosti. Deti s PVP si pri voľbe výtvarnej témy často jednostranne vyberajú tie isté námety, ktoré sú úzko spojené s ich hlbokým záujmom v jednej špecifickej oblasti. Ak dieťa fascinuje oblasť osobnej dopravy napr. autá, jeho výtvarná tvorba sa spravidla vždy ubera týmto smerom, aj v tom prípade, ak je vopred stanovená iná téma. Pri výtvarnej tvorbe sa často objavuje obsesívne a ťažko odkloniteľné myslenie. V procese arteterapie však nastáva určitý obrat, pri ktorom klienti dokážu nielen tolerovať, ale často aj prakticky využívať nové, im často neprebádané dimenzie života. Práve v tomto posune od stereotypie k tvorivému mysleniu vidíme obrovský terapeutický účinok. Môžeme skonštatovať, že prostriedky a možnosti arteterapie umožňujú deťom s PVP rozširovať ich jednostranné zameranie. Poskytujú im tak možnosť rozvoja predstavivosti aj v iných, doposiaľ neznámych oblastiach života. Pri vhodne zvolenom terapeutickom prístupe umožňuje arteterapia sebarozvíjanie a to prostredníctvom zobrazovania nielen vlastných, preferovaných tém, ale aj prostredníctvom zobrazovania iných, pred začatím terapie nezaujímavých, či dokonca neprijateľných námetov.

„Všetci ľudia majú v sebe jednu motivačnú silu a tou je tendencia k aktualizácii, vrozený sklon organizmu k rozvoju všetkých svojich kapacít tak, aby slúžili k zotrvaní či skvalitneniu organizmu“ (Rogers, 1959, In Prochaska – Norcross, 1999, s. 114).

Ciele arteterapie s deťmi s Aspergerovým syndrómom

Náš svet je svetom „prežívaným“, fenomenálnym. Ak chcú terapeuti lepšie porozumieť správaniu svojich klientov, musia sa čo najviac naladiť na ich vnútorný vzťahový rámec a uvedomiť si takto ich subjektívny svet. Najdôležitejšími a dostatočnými podmienkami v takejto forme terapie je potom terapeutický vzťah. Bol to práve Carl Rogers, ktorý ukázal generáciám psychoterapeutov na dôležitosť aktívneho počúvania a ľudskej starostlivosti ako prvoradej podmienky úspešnej terapie (Prochaska – Norcross, 1999).

Za prvoradý cieľ arteterapie s deťmi s PVP považujeme preto práve otvorenie nových, pre deti s takýmto postihnutím doposiaľ nepoznaných obzorov. Môžeme pritom využívať prvky expresívneho umenia, ktoré pomáha klientom nadväzovať kontakt so svojimi pocitmi, identifikovať sa s nimi, uvoľniť energiu a preskúmať podvedomý materiál, získať vhľad, vyriešiť problém, nájsť vnútorné intuitívne sily vlastného ja. Hovoríme o arteterapii, ktorá kladie dôraz na liečivé aspekty tvorivého procesu. Maľovanie, kreslenie, modelovanie, hudba, písanie, improvizácia a na klienta zameraná situácia je pripravená za účelom navodenia ľahšieho prežívania a vyjadrovania jeho pocitov. Ide vlastne o neverbálne, metaforické vyjadrovanie.

Emočné stavy sú len zriedka logické, využívanie fantázie a iných neverbálnych spôsobov komunikácie ponúka alternatívnu cestu k seba objavovaniu a komunikácii. Dôvera, ktorú do procesu terapie i do vlastného vzťahu terapeut-klient terapeut vkladá, sa prenáša na klienta, transformuje sa do jeho schopnosti nájsť vlastné vhodné nasmerovanie, v prípade ak mu vytvárame empatické, úprimné a dobrosrdečné prostredie. Terapeut sa necháva viesť klientom. Expresívne využívanie umenia znamená vstúpiť do jeho vnútorných svetov, objavovať jeho vlastné pocity a vyjadrovať ich prostredníctvom umeleckej tvorby, zvuku, pohybu, drámy, písania bez toho, aby sme sa zaujímalí o krásu tvorby. Umenie sa v arteterapii využíva na seba vyjadrenie, uvoľnenie, katarziu. Samotný proces tvorby je mocnou integrujúcou silou. Práve expresívne využívanie umenia vedie klienta k objavovaniu vnútorných úrovní, svojich pocitov, s možnosťou vyjadrovať ich prostredníctvom výtvarnej tvorby. „Nepoznám konečný cieľ. Môžem len držať svetlo, zatiaľ čo klient razí cestu“ (Rogersová 2008, In Rubinová, s. 262).

Odporúčania pri arteterapeutickej práci so žiakmi s PVP:

- Pri arteterapii s deťmi s PVP je nanajvýš dôležitý prístup zameraný na klienta. Celý terapeutický proces sa preto musí riadiť individuálnymi osobitosťami každého zo žiakov.

- Ako dôležité sa pri začínajúcom terapeutickom procese javí ponechanie a voľba tematického a technického spracovania námetu na samotnom klientovi. Aký dlhý tento „zahrievací“ čas bude, to závisí nielen na klientovi, ale predovšetkým na kvalite vzťahu, ktorý si dokážu počas terapie s terapeutom vybudovať.
- Spočiatku terapie využívame žiakom preferované výtvarné materiály a postupy práce, umožňujeme mu tak využívať svoje vedomosti z obľúbenej, preferovanej oblasti jeho záujmov.
- Samotnú terapeutickú prácu spočiatku orientujeme na individuálne záujmy dieťaťa, ktoré neskôr v priebehu terapie pomaly odkláňame a to prostredníctvom voľby iných, ako dieťaťom preferovaných tém či techník.
- Odporúčame vyhýbať sa výtvarným technikám, ktoré môžu u žiaka vyvolať silné prejavy odporu, spôsobené strachom zo zašpinenia sa. Postupne a veľmi opatrne zoznamujeme žiakov s novými výtvarnými technikami a materiálmi.
- Vhodné je klienta vopred podrobne informovať nielen o navrhovanej téme, ale aj o potrebnom technickom postupe pri práci s novým výtvarným médiom. Pracovať s novými technikami by sme mali len s výslovným súhlasom klienta a pri náznakoch odporu, alebo zlého pocitu je vhodné prácu prerušiť, prípadne ponechať jej ďalší priebeh na klientovi.
- Overené techniky, ktoré sú vhodné zaradiť do procesu arteterapie so žiakmi s PVP: riadené imaginácie s otvorenými alebo zatvorenými očami, maľba, kresba, modelovanie (predovšetkým s hlinou), práca s plastelínou, cestom, sochy a priestorové výtvary, koláže, vytváranie nových príbehov a rozprávok, relaxačné a meditačné techniky a pod.
- Vhodné arteterapeutické námety pre maľovanie, kreslenie a imagináciu: Čmáranice, Muzikomaľba, Voľná maľba, Prstomaľba, Môj farebný svet, Autoportrét, Ako sa vidím ja a ako ma vidia druhí, Moja rodina v symboloch, Matka a dieťa, Mandala, Ticho a zvuky, Stretnutie dvoch živlov, Farba mojej veselej a smutnej nálady, Minulosť, súčasnosť a budúcnosť, Ja ako zvieratko, Moje pocity, Môj problém a pod.
- Vhodné témy pre modelovanie z hliny: Hádzanie hliny, Prsto modelácia, Odtlačanie dlaní a chodidiel, Modelovanie prstami, Hľadanie môjho vlastného tvaru, Stvorenie človeka, Ostrov, na ktorom chcem žiť, Vymodeluj seba a človeka ktorého máš rád, Cvičenie s hlinou – hlina môj kamarát, Vymodeluj vymyslené zviera, vtáka, rybu, Zavri oči, predstav svoj svet a vymodeluj ho, Vymodeluj svoju rodinu, Vymodeluj svoju rodinu ako zvieratá, veci, Vymodeluj sám seba ako malé dieťaťko, Vymodeluj jedného zo svojich rodičov a seba a pod.

Záver

„Umelecká činnosť v terapeutickom kontexte sleduje, na rozdiel od procesu umeleckej tvorby, keď je dôležitý výsledok, výtvarný produkt, umelecké dielo, primárne proces tvorenia, ktorý je sám o sebe katarzický, očistný, liečivý... Tvorivý proces je väčšinou pre svojho tvorcu ventilom, umožňuje vnútorné očistenie a naplnenie (Šicková, 2006, s. 32)“.

Arteterapia, ktorá prostredníctvom umenia spája umelecké prostriedky s reálnym svetom nám poskytuje bezpečný priestor, v ktorom môžeme rozvíjať osobnosť žiakov s autizmom. Práve predstavivosť je jednou z tzv. triády príznakov postihnutia u žiakov s PVP a pre ďalší plnohodnotný život detí s autizmom je jej rozvoj dôležitý. Prostredníctvom rozvoja fantázie môžu žiaci svoje, často fascinujúce, poznatky z jednostranne preferovanej oblasti rozvíjať v širšom spoločenskom kontexte. Je to pomerne ťažký proces, ktorý vyžaduje dlhodobé, individuálne arteterapeutické pôsobenie. Cieľ terapie je obohatiť poznanie klienta a motivovať ho tak, aby dokázal jednostranné zameranie svojich záujmov odkloniť a svoju výtvarnú tvorbu obohatiť o nové, pred terapiou nepoznané oblasti z bežného života. Práve v posune od stereotypie v umeleckej tvorbe, k tvorivému mysleniu vidíme úspech arteterapie u dieťaťa s autizmom.

„Najväčší pocit slobody vychádza z tvorivého bytia, zo schopnosti vytvárať nové produktívne myšlienky, správanie, veci. Iba vtedy sme v kontakte s prameňom života“ (Prochaska – Norcross, 1999, s. 125).

Literatúra:

MARTINOVÁ, N. 2009. *Art as an Early Intervention Tool for Children with Autism*. 1 st ed. London : Jessica Kingsley Publishers, 2009. 156 p. ISBN 978-1-84905-807-0.

NESNÍDALOVÁ, R. 1973. *Extrémní osamělost : Autistické projevy u dětí a „pseudoautismus“ dospělých*. 1. vyd. Praha : Avicenum, 1973. 168 s. ISBN 735 21- 08/31-08-009-73.

OAKLANDER, V. 2010. *Třinácté komnaty dětské duše*. 1. vyd. Dobříš : Drvoštěp, 2010. 264 s. ISBN 80-903306-0-6.

PEETERS, T. 1998. *Autismus : Od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. 1. vyd. Praha : Scientia, 1998. 168 s. ISBN – 80-7183-114-X.

PROCHASKA, J. O. – NORCROSS, J. C. 1999. *Psychoterapeutické systémy*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 1999. 480 s. ISBN 80-7169-766-4.

RUBINOVÁ, J. A. 2001. *Přístupy v arteterapii : Teorie a technika*. 1. vyd. Praha : TRITON, 2008. 544 s. ISBN 978-80-7387-093-5.

SLAVÍKOVÁ, V. – SLAVÍK, J. – ELIÁŠOVÁ, S. 2007. *Dívej se, tvoř a povídej : artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 200 s. ISBN 978-80-7367-322-2.

ŠICKOVÁ - FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-616-0.

ŠICKOVÁ - FABRICI, J. 2006. *Arteterapia – užité umění*? 1. vyd. Bratislava : Petrus, 2006. 274 s. ISBN 80-89233-10-4.

THOROVÁ, K. 2012. *Poruchy autistického spektra*. 2. vyd. Praha : Portál, 2012. 465 s. ISBN 978-80-262-0215-8.

Kontaktné údaje:

Mgr. Diana Mosná

Nám. Mládeže 5, 900 51 Zohor

e-mail: dianasvancarova@gmail.com

PARADIGMY ESTETIKY HUDBY V KONTEXTE TERAPIE PSYCHOSOCIÁLNE NARUŠENÝCH JEDNOTLIVCOV

PARADIGM OF MUSIC AESTHETICS IN THE CONTEXT OF PSYCHOSOCIAL DISRUPTED INDIVIDUALS

MARGARÉTA OSVALDOVÁ

Abstrakt: Hudobné esteticko filozofické paradigmy položili základ pre výskum súčasnej ale aj budúcej muzikoterapie. Vývoj terapeutického pôsobenia hudby postupuje špirálovite, aj v dnešnej improvizovanej a komponovanej hudbe sú rovnaké zákonitosti ako v hudbe staroveku.

Ak sa staré poznatky prispôbia novému kontextu, stávajú sa užitočnými aj pre súčasnú muzikoterapiu. Avšak možnosti a hranice muzikoterapie je potrebné prispôbiť potrebám jednotlivých klientov s psychosociálnym narušením rešpektujúc ich anamnestické a symptomatologické pozadie.

Paradigmy estetiky hudby v historickom vývoji sa pretavili do súčasnej muzikoterapie. Dynamika vzájomných vzťahov medzi jednotlivými konceptmi vysvetľuje plynulosť a pravidelnosť využívania hudby k liečbe. Akceptáciou historických hodnôt dochádza k vzostupu úrovne modernej muzikoterapie.

Abstract: Musical aesthetic and philosophical paradigm laid the groundwork for current research but also the future of music therapy. Development of therapeutic action music progresses spirally, in today's improvised music composition and patterns are the same as in ancient music.

If the old knowledge adapted to the new context, they become useful also for contemporary music therapy. However, the possibilities and limitations of music therapy should be tailored to the needs of individual clients with psychosocial disruption respecting their anamnesis and symptomatology background.

Paradigm of music aesthetics in the historical development is demonstrated by the current music therapy. Dynamics of relations between concepts explains continuity and frequency of use of music for therapy. Acceptance of historical values leads to increase the level of modern music therapy.

The aim of this study is to point the context between music aesthetics and psychosocial disruption, how we can use this knowledge in nowadays practice.

Kľúčové slová: estetika hudby, muzikoterapia, špeciálna pedagogika, psychosociálne narušenie.

Key words: aesthetics of music, music therapy, special pedagogy, psychosocial disruption

Korene parahudobných systémov (edukačnej a terapeutickej povahy) siahajú až do predhistorického obdobia ľudskej civilizácie, kedy bola hudba spojená s náboženským a liečiteľským rituálom. Hudba mala magický vplyv na ovládanie prírodných síl, démonov a bohov a na liečenie chorôb a úzkostí (Mátejová, 1992).

Etnické rituály plnili psychosociálnu hygienu. Spoločný hudobný zážitok skupiny sprevádzaný hudobnými, tanečnými a rituálnymi aktivitami znásoboval sociálnu spolupatričnosť, ktorá má liečivé účinky. Prejavy emócií vyjadrované telesne, jednota hudby, tanca a rituálu umožňovala tiež psychosomatické uvoľnenie. Využívala sa repetitívna hra na bubnoch, spoločný spev, hra na etnických hudobných nástrojoch a tanec.¹¹⁴ Sugestivitu a pôsobivosť rytmických zvukov zvyšoval magický spev šamana v spontánnom dynamickom vyjadrení. Podľa Alvin (1975) spevy mága obsahovali expresívne výrazy, ktoré mali akceleračnú a descendentnú melódiu s postupne zosilujúcou intenzitou v hlase.

V staroveku (2900 pred n. l.) mala v Asýrii, Babylónii, Egypte a Izraeli hudba nielen estetické a magické vplyvy, ale využívala sa aj na **etické ciele**. Hudba mala významnú funkciu pri utváraní postojov a morálnych hodnôt človeka. Alvin (1975) uvádza, že v Egypte (1500 pred n. l.) boli tri typy liečiteľov, ktorí využívali hudbu: lekár, kňaz, mág. Sumérsko-babylonské a Asýrske školy a univerzity vychovávali kňazov nielen v teológii a vede, ale aj vo veštení, vykladaní snov, zaklínaní zlých duchov, a liečení chorôb magickou hudbou, spevom a tancom. Pri náboženských obradoch kňazi využívali hru na harfe a lýre s rôznym počtom strún. Biblia uvádza Kráľa Dávida (1010-955 pred n. l.) ako skladateľa lyrických básní a žalmov, ktoré sprevádzal hrou na harfe ako aj jeho spev a tanec pred posvätnou skriňou po víťazstve nad Filištíncami. Aj kráľ Šalamún (955-932 pred n. l.) poznal terapeutické účinky hudby prostredníctvom tisícčlenného speváckeho zboru, hráčov na hudobné nástroje a tanečníkov.

Pythagoras (8. stor. pred n. l.) nazval liečebné pôsobenie hudby „muzikálnou medicínou“. Hudbu pokladal za výraz poriadku a harmónie kozmu tzv. „**hudba sfér**“, ktorá vplýva na vytvorenie vnútorného poriadku a harmónie človeka. Harmónia hudby môže prispieť k ľudskej harmónii a podobne kozmická harmónia k hudobnej, pokiaľ sa dodržia proporcie medzi časťami nástrojov, dĺžkou strún, zoradením intervalov. Objavením **rezonancie** bolo možné fyzikálne vysvetliť ako vibrujúca struna rozochvieva časti ľudského tela a tie spätne ovplyvňujú vegetatívne procesy.

Ako uvádza Pejřimovská (2011) agresia je v hudobnom umení podriadená vyššej metakontrolou, vyššiemu metacielu. V hudobných dielach sú prezentované ako boj proti zlu, motív heroizmu a sebaobetavosti.¹¹⁵ Hudba v sebe nesie schopnosť vnútorného zvratu emočného náboja, úzkosti, zúfalstva a i. Extrémne emočné prejavy dokáže hudba pretaviť do iného citového

114 Z. Mátejová, S. Mašura (1992) uvádzajú podrobný opis prehistorických spôsobov liečenia hudbou. Napr. bubnová terapia na vyhánanie démonov z oblasti Nepálu a tiež liečebné tance u černošských kmeňov púšte Kalahiri, amerických indiánov, Inkov a i.

115 Príklady hudobných ukážok nachádzame v dielach L. v. Beethovena symfónia č.3 Es dur Eroica, symfónia č. 5 Osudová, F. Chopin Sonáta b mol op. 35, 1. časť, Scherzo h mol, op. 20, H. Berlioz Fantastická symfónia 4. a 5. časť, F. Liszt Sonáta h mol, G. Mahler 1. symfónia c mol, 6 symfónia a mol a i.

náboja, reprezentujúceho východisko od pudovosti k ľudskosti. Hudba má teda **etický rozmer**.

O etickom vplyve hudby na človeka pojednávali starovekí grécki filozofi a to predovšetkým Damón, Platón, a Aristoteles. Damón (5. stor. p.n.l.) považoval hudbu za prvotný prostriedok morálneho poriadku v štáte. To spôsobovalo striktné odlišovanie dobrej hudby (dovolenej) od zlej (zakázanej). Prízvukovaním spoločensko-politického významu hudby viedol Damón úvahy o tom, aby sa dobrá teda povolená hudba stala zákonom. „*Správny rytmus je znakom usporiadaného vnútorného života a učí vnútornému poriadku.*“ „*Spev a hra učia mládež nielen odvahe a striedmosti, ale aj spravodlivosti*“ (Brejka, 1993, s. 23). Platón rozpracoval **vedu o étose hudby** čiže o jej výchovnom pôsobení v Republike (380 p. n. l.), kde nadviazal na Damónove postoje k dobrej a zlej hudbe, a vydal prísne zákazy a povolenia, napr. povolené boli Homérové mýty, lebo reprezentujú etické cítenie, zakázal hudbu lydického charakteru, lebo je sladký, deformuje pravidlá a jednotu ducha. (Sliacka, D. 2012). V Republike okrem iného uvádza špeciálne mentálne charakteristiky, ktoré priradujú človeka k danému typu, nachádzajú zodpovedajúce vzory myslenia. Tieto vzory myslenia sa asociujú v poetickej reči a tá zas evokuje adekvátny melodický a rytmický sprievod. Hudba odráža vnútorný svet ľudskej duše. Platón podčiarkuje význam **hudobnej interpretácie** žiakov, pretože hudobný interpret (žiak) sa typologicky stotožní s hudobnou výpoveďou skladateľa resp. učiteľa (Černý, 2006). Často sa využívala imitačná technika, kedy žiak imitoval hudobné, rytmické postupy svojho pedagóga. Hudobný étos mal nielen výchovné ale aj silné terapeutické účinky. Dôkazom toho sú aj moderné muzikoterapeutické techniky využívajúce vo svojej praxi imitačnú techniku a to nielen u detí so psychosociálnymi poruchami, ale aj pri poruchách ADHD, autistov, mentálne a viacnásobne postihnutých jednotlivcov.

V uvedených úvahách Platón ako neskôr aj Aristoteles (3. stor. p. n. l.) akcentuje význam napodobňovania skutočnosti - **teóriu mimézis**. Aristoteles uvádza, že **napodobovací pud** je ľudom vrozený a ľudia v ňom nachádzajú záľubu, avšak človek plne reaguje len na takú hudbu, ktorej povaha, charakter má analogický, príbuzný charakter s jeho vlastným duševným životom, s jeho skúsenosťami. (Ferenczy, O. 1993).

Človek teda prežíva radosť **pri znovupoznávaní**, čo potvrdzuje aj moderná psychológia vnímania (napr. znovupoznávanie pri opakovanom posluchu hudobných diel, mechanizmus prehlbovania stôp a i.). Opakovaným počúvaním hudobných diel si človek pripomenie určité momenty, prostredie zo svojej minulosti.

Teóriou mimézis sa inšpirovala Antropozofická muzikoterapia, ktorá vytvára paralely medzi hudbou, človekom a prírodou. Hudba je vnímaná ako duševný a duchovný fenomén s nadindividuálnymi zákonitosťami. Zaoberá sa vzťahmi, ktoré vznikajú medzi hudobno-výrazovými prostriedkami a špecifickými činnosťami orgánov v ľudskom tele. Cieľom je nepretržite kultivovať vnímanie klienta, aby psychické a spirituálne fenomény boli uchopené tak, ako zodpovedajú skutočnosti.

Aristoteles vo svojej **teórii o katarzii** pojednáva o vnútornej očiste, predovšetkým hudobnodramatickým alebo iným umeleckým zážitkom. Človek dosiahne očisťujúci účinok prostredníctvom expulzívnej sile emocionálneho zážitku z hudobného diela. Využívala sa pritom hudba s dramatickým s **izopatickým účinkom** – hrala sa taká hudba, ktorá svojim tempom, rytmom, dynamikou, farbou, konzonanciou čo najviac zodpovedala psychickému stavu, rozpoloženiu klienta. Katarzia spočívala v tom, že človek sa neutešoval veselými zvukmi, ale hudbou, ktorá zodpovedala nálade klienta, tým sa vytvoril dôverný kontakt. Potom sa hudba začala meniť a to spôsobom, ktorý ovplyvnil správanie a emocionálne zážitky klienta žiadaným smerom (A. Linka, 1997). Izopatický princíp sa v muzikoterapii využíva aj v súčasnosti. Až keď hraná hudba zodpovedá aktuálnemu mentálnemu stavu klienta, môže sa vytvoriť dôverný vzťah medzi klientom a terapeutom. Neskôr sa klient prispôbuje zmenám v hudbe a zároveň sa otvára novým prostriedkom a vzťahom. Dôležité je však zohľadniť kultúrny kontext klienta. Výber hudby by sa nemal podceňovať, ale mal by sa prispôbiť sociokultúrnym skúsenostiam klienta. V súčasnosti je Orffova muzikoterapia založená na izoprincípe akceptujúc podnety a iniciatívu zo strany dieťaťa.

Ďalšou tézou je **afektová teória hudby**, ktorá vychádza z presvedčenia, že početelný pohyb dokáže nielen zobrazovať duševné hnutie, ale dokáže ho aj vyvolať, teda vytvoriť. Platón (380 p. n. l.) zdôrazňoval terapeutické pôsobenie hudby prostredníctvom jeho vplyvu na afekty: „*pri počúvaní hudby je človek tak naplnený krásou, že zabudne na bolesti a starosti*“. Tento vplyv na vôľové vlastnosti človeka môže byť podľa Alberta (in Brejka, 1993, s. 65) trojaký:

1. môže sa prejavovať pozitívne, t.j. môže so sebou bezprostredne prinášať určitý vôľový akt,
2. môže vyvolať opačný efekt, keď pod vplyvom počúvania určitého diela dochádza k zrieknutiu sa už prijatého vôľového rozhodnutia,
3. vôľové vlastnosti človeka môžu byť dočasne potlačené (človek je zasiahnutý emocionálnou silou tónov).

Hudba v zmysle afektivej teórie zasahuje celú duševnú oblasť človeka, od mravnej krásy po extázu.

V súčasnosti sa s prelínaním teórie hudobného étosu využíva afektová teória hudby takmer vo všetkých psychoterapeutických a pedagogicky orientovaných technikách muzikoterapie. Hlavným cieľom je umožnenie plného prežívania a prebudenia emócií, zmyslu a hodnôt a to prostredníctvom hudobnej komunikácie (cez interpretáciu, improvizáciu, kompozíciu).

Dôležitý je pritom ľudský vzťah terapeuta s klientom.

Ideálom krásy a dobra bola tzv. **kalokagatia**, ktorá znamenala v starovekom Grécku ideál krásy a dobra (rovnováha fyzickej, duševnej a duchovnej stránky človeka). Za najvyššie dobro a krásu považovali starovekí Gréci hudbu a umenie.

Estetická, prirodzená krása hudby musí byť obsiahnutá sama v sebe, t.j. vo vyjadrovacích hudobných prostriedkoch. Najčastejšie sa skúmanie problému krásy hudby orientovalo na otázky štruktúry a usporiadania hudobných intervalov. Psychofyziológický smer odvodzuje základy hudby od sluchového vnímania. Podľa Aristoxenosa (3. stor. p. n. l.), *nestačí skúmať hudbu, ale treba brať do úvahy aj toho, kto vníma, než len to, čo vníma*. V jeho úvahách dominujú témy ako vnímanie, pamäť a pod.

Stupeň estetického vnímania hudby závisí od hudobného intelektu jednotlivca a organizácie tónového radu a problematiky vzťahu konsonancia – disonancia. Zistilo sa, že tónové rady (stupnice) sú síce kultúrno-historickým výtvorom, súčasne sú však prejavom prirodzenej krásy vytvorenej človekom podľa pravdivých prirodzených zákonov.

V modernej terapii sa estetické hľadisko stalo východiskom pre polyestetickú terapiu W. Mastnáka (1994). Požiadavka krásy

je chápaná ako približovanie sa k dokonalosti, čo je jedinečnou podstatou umenia. V rámci perspektívno-teoretického aspektu sa pociťovanie krásy považuje za psychosomatickú základnú variabilitu majúcu zvláštny terapeutický účinok. Podľa Mastnáka (1994) životno-relevantný aspekt zohľadňuje odchyľovanie sa jednotlivých terapeutických princípov od konkrétnej životnej reality jednotlivca. Upozorňuje, že sa v terapeutickom procese môže unikať komplexnosť klientovho života v prospech reprezentácie terapeutickú teórie. V tomto zmysle sa polyestetická terapia pokúša prekonať orientáciu na hudobné a umelecké štruktúry a systémy a všimáť si komplexne život ako zmysluplne sformované a skúsenostne prežité naplnenie existencie.

Súčasná koncepcie muzikoterapie aplikované pri psychosociálnom narušení

U klienty so psychosociálnym narušením je hudobná intervencia

- **u adolescentov** nasmerovaná na riešenie interpersonálnych, afektívnych a kognitívnych problémov,
- **u detí** lieči deficit v interpersonálnej, behaviorálnej, kognitívnej rovine a v motorickej a komunikačnej oblasti.

Peters (2000) rozlišuje dve orientácie muzikoterapie u jednotlivcov (detí, adolescentov, dospelých) s poruchami správania a emocionálnym narušením:

1. **Špeciálne pedagogické muzikoterapeutické koncepcie** s cieľom získať podporné skúsenosti v skupine, zlepšenie sociálnych, motorických expresívnych zručností, a zlepšenie vnútornej organizácie klienta. Medzi najvýznamnejšie muzikoterapeutické koncepty v rámci špeciálnopedagogických intervencií pri poruchách správania považujeme:
 - **orffovská muzikoterapia,**
 - **antropozofická muzikoterapia,**
 - **polyestetická muzikoterapia,**
 - **rekreatívna muzikoterapia**
 - **tvorivá muzikoterapia (Nordoff Robbins).**
2. **Hudobná psychoterapia** sa zameriava na hudobné skúsenosti, ktoré pomáhajú analyzovať a spracovať osobné témy klientov. Využívajú sa symbolické a projektívne vlastnosti hudby. Jednotlivec sa učí a prežíva terapeutickú skúsenosť prostredníctvom rozvoja vzťahu s terapeutom a zmysluplným interpersonálnym interakciám, ktoré sprostredkujú jednotlivé hudobné skúsenosti. V jednotlivých muzikoterapeutických konceptoch dochádza k úzkej spolupráci medzi vednými odbormi a to predovšetkým špeciálnej pedagogiky, detskou a vývojovou psychológiou a klinickou praxou. Medzi kľúčové muzikoterapeutické koncepty považujeme:
 - **vývojová muzikoterapia,**
 - **behaviorálna muzikoterapia**
 - **kognitívne behaviorálna muzikoterapia,**
 - **humanistická muzikoterapia**
 - **voľná improvizácia**

Vychádzajúc z hlavnej témy štúdie, v nasledujúcom texte bližšie analyzujeme tie muzikoterapeutické koncepty, ktoré majú významné prepojenie so špeciálno pedagogickou terapiou v kontexte psychosociálnych porúch.

Orffovská muzikoterapia

Carl Orff (1895 – 1982) hudobný pedagóg, skladateľ a tvorca hudobno-pedagogického diela nazývaného Orffov Schulwerk položil svojim dielom základ pre rozvíjanie Orffovskej muzikoterapie. Jeho pedagogické dielo je odrazom humánnych ideí, ktoré sa v prvej polovici storočia kumulovali v tzv. reformno-pedagogickom hnutí. Vďaka Orffovým priamym spolupracovníkom, D. Güntherovej a G. Keetmannovej rozvíja súčasná koncepcia C. Orffa tzv. elementárnu hudbu:

- hudba je prostredníctvom improvizácie tvorená samotnými účastníkmi procesu vychádzajúc z ich osobného prežívania a finalizovaná v bazálnych hudobných formách (ostináta, rondová forma, lineárne formy)
- hudba je prirodzene spojená s rečou a pohybom.

V spojení pohybových, slovných a hudobných tvarov v procese hudobnej recepcie, reprodukcie a najmä vlastnej produkcie človeka sa kreujú expresívne vokálno-inštrumentálno-pohybovo dramatické celky, ktoré sú významné pre terapeutickú intervenciu.

Gertrud Orff v osemdesiatych rokoch minulého storočia vypracovala terapeutický model vychádzajúceho z princípov Orffovho Schulwerku. Kládla dôraz na pozitívny vývoj každého dieťaťa. Muzikoterapeutický model je úzko prepojený s vývojovou psychológiou. Terapeut formuje vývojový profil každého dieťaťa vychádzajúc z lekárskej a psychologickéj diagnostiky, zároveň rešpektujúc jeho individuálne potreby. Orientuje sa pritom predovšetkým na rozvoj verbálnych a neverbálnych schopností, sociálne kompetencie, posilnenie kreativity, vôľových a kognitívnych.

Orffova muzikoterapia je založená na **izoprincípe** akceptujúc podnety a iniciatívu zo strany dieťaťa. Ďalšia forma terapeutického jednania je **vnášanie nových impulzov** (provokácia) do diania, ktoré sa zaraďujú do procesu v problematických momentoch pri vzájomnej interakcii klientov. Uvedené princípy umožňujú vytvárať s klientom interakciu na jeho vývojovej úrovni a zároveň rozvíjať potrebné kompetencie a nový spôsob jednania.

Antropozofická muzikoterapia

Jej zakladateľom je Rudolf Steiner (1861-1925), intelektuál, mystik, vizionár, ktorý sa na prelome 19. a 20. storočia pokúsil

preklenúť priepasť medzi západnou vedou a výchovno-filozofickou teóriou, medzi materialistickým a metafyzickým poznávaním, a tak vytvoriť univerzálnu teóriu poznania, nazývanú tiež duchovná veda.

Antropozofická muzikoterapia vytvára paralely medzi hudbou, človekom a prírodou. Hudba je vnímaná ako duševný a duchovný fenomén s nadindividuálnymi zákonitosťami. Zaoberá sa vzťahmi, ktoré vznikajú medzi hudobno-výrazovými prostriedkami a špecifickými činnosťami orgánov v ľudskom tele.

V teórii antropozofickej muzikoterapie sa pracuje s tromi základnými prvkami hudobnej reči a to melódiou, harmóniou a rytmom a tromi ľudskými procesmi: myslením, cítením a vôľou.

- Oblasť myslenia sa spája v hudbe s melodickou líniou,
- Oblasť cítenia v hudbe zodpovedá harmónia,
- Oblasť vôle v hudbe zodpovedá metrrytmika.

Hra na hudobných nástrojoch ako aj spev je dôležitá súčasť muzikoterapeutického procesu. Hudobné nástroje svojím špecifickým zvukovým koloritom a spev svojou hlasovou rezonanciou pomáhajú pretaviť jemné zmyslové zážitky do celého organizmu. Tento koncept pracuje fenomenologicky s jednotlivými tónmi, ich kvalitou a vzájomnými vzťahmi. Kvalite tónov a ich farebnému spektru sa prisudzuje veľmi dôležitá úloha.

Využíva sa aj receptívna forma, kedy terapeut hrá na hudobnom nástroji, klienti pritom využívajú eurytmiu. Počiatočná skúsenosť človeka s inštrumentálnou hrou má silný vplyv na pozitívny vývoj muzikoterapeutického procesu, preto by mal terapeut selektovať vhodný hudobný nástroj, ktorý sa vzťahuje k organizmu daného klienta. Cieľom je nepretržite kultivovať vnímanie klienta, aby psychické a spirituálne fenomény boli uchopené tak, ako zodpovedajú skutočnosti (Zeileiová, 2007). Terapeutické pôsobenie hudby, ktoré Steiner rozvinul do idealisticko-romantického obrazu pôsobenia hudby sú príkladom jedného z rôznych metodologických prístupov muzikoterapie, ktorý sa rozvíja aj v rámci súčasného akademického prostredia, v klinikách (Krušinská, 2009).

Polyestetická muzikoterapia

Jej autormi sú Wolfgang Roscher (1927-2002) a Wolfgang Mastnák (1959). Polyestetická muzikoterapia predstavuje rozšírenú verziu integratívnej hudobnej pedagogiky. W. Mastnák uvádza päť zásadných aspektov polyestetickéj terapie (Mastnak, W. 1994):

Multisenzoricko-multimediálny aspekt sa zakladá na vzťahu k sebe a sebauvedomiu cez všetky zmysly človeka. Prostredníctvom médií, ako sú hudba, tanec, divadlo, výtvarné umenie a i., môže človek vnímať, vyjadrovať sa a tvoriť.

Perspektívno-teoretický aspekt definuje vyrovňovanie reálneho obrazu a ideálneho obrazu človeka. Obzvlášť pri traumatizujúcich zážitkoch ide o perspektívne zmenšovanie traumy a akcentovanie konštruktívnych tvorivých variabilit „vyrovňovania sa“ človeka s realitou.

Umelecký aspekt vyjadruje dotknutie človeka umením v jeho rôznych podobách, prostredníctvom umeleckého prejavu vyvolanie pocitu identifikácie človeka s vlastnou telesnosťou a duchovnosťou. Umelecké procesy môžu tak vyjadrovať na symbolickej úrovni psychický obraz človeka, ako aj pôsobiť na jeho telesno-duševno-duchovnú jednotu.

Požiadavka krásy je v polyestetickéj terapii chápaná ako približovanie sa k dokonalosti, čo je jedinečnou podstatou umenia. V rámci perspektívno-teoretického aspektu sa pociťovanie krásy považuje za psychosomatickú základnú variabilitu majúcu zvláštny terapeutický účinok.

Životno-relevantný aspekt zohľadňuje odchyľovanie sa jednotlivých terapeutických princípov od konkrétnej životnej reality jednotlivca. Upozorňuje, že v terapeutickom procese môže unikať komplexnosť klientovho života v prospech reprezentácie terapeutickéj teórie. V tomto zmysle sa polyestetická terapia pokúša prekonať orientáciu na štruktúry a systémy a všimáť si komplexne život ako zmysluplne sformované a skúsenostne prežité naplnenie existencie.

Praktické terapeutické moduly ponúkajú klientom hľadanie možností svojho hlasu, započúvanie sa do jednotlivých častí tela, skúmanie svojho tela prostredníctvom hlasovej masáže jednotlivých orgánov – ich rozozvučanie a vnímanie, ďalej môže terapeutický proces využívať vlastnú tvorbu klienta napr. formou písania piesní a ich interpretácie, pohybovým stvárnením a pod.

Rekreatívna muzikoterapia

Rekreatívna muzikoterapia poskytuje pre jednotlivcov s poruchou správania hru v hudobných kapelách a orchestroch. Je to legítimny priestor pre abreakciu, zároveň klient získava pocit úspechu. Spoločné muzicírovanie sa využíva ako sociálna podpora a priestor pre spoločné zážitky. Klientom sprostredkuje zmysel života, spokojnosť a dobrý pocit z toho, čo dokážu. Rozvíja ich potenciál, vytvára podmienky k prežitiu skupinového zážitku z hry, k osobnej expresii či estetického zážitku. Zlepšuje sociálne cítenie a atmosféru. Je podpornou formou muzikoterapie.

Tvorivá muzikoterapia

Tvorivá muzikoterapia, založená v 60. rokoch 20. storočia Paulom Nordoffom (skladateľ, klavirista) a s Clivom Robbinsom (špeciálny pedagóg) v Anglicku, uplatňuje metódy improvizácie pri práci s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Cieľom je stimulovať individuálnu hudobnú kreativitu (muzikalitu) a nadviazať vzťah s klientom. Stimulujú sa pritom receptívne, kognitívne a expresívne schopnosti. Priestor pre komunikáciu a vzťah vytvorili prostredníctvom liečebno-pedagogických hudobných techník. Terapeut a klient tvoria kreatívnu hudobnú komunikáciu, pričom muzikoterapeut aplikuje hru na klavíri a spev a koterapeut (druhý muzikoterapeut) je k dispozícii klientovi a podporuje ho v inštrumentálnej hre (v hre na perkusiách a rytmických nástrojoch) (Nordoff, Robbins, 2006).

Muzikoterapia sa odvíja od klientových reakcií na hudobný sprievod muzikoterapeuta. Neverbálna hudobná komunikácia klienta siaha k bazálnym prejavom, ktoré sú vlastné pre každého človeka v rámci biologického, psychického, transcendentálneho a sociálneho kontextu. (Kantor, 2009). V priebehu terapie vzniká hudobno-emocionálne prostredie, v ktorej sa klient

oddáva svojej prirodzenosti a tvorivosti. U klientov dochádza k osobnostným zmenám. Zdôrazňuje sa priame pôsobenie hudby, ktoré prebúda u človeka emocionálnu odpoveď. Ten na základe svojej emočnej odpovedi jedná špecifickým spôsobom, ktorý sa vzťahuje k ego-organizácii a self-aktualizácii ľudskej osobnosti. Táto koncepcia sa snaží presným empirickým výskumom pomocou nahrávok a vyhodnocovaním škál o dokumentáciu procesu a jeho podrobnú charakteristiku.

Summary

Mentioned theories of the history of ancient Greek thinkers laid the groundwork for current research but also the future of music therapy. Development of therapeutic action music progresses spirally, in today's improvisational and composing music are the same patterns as in ancient music. If the old knowledge adapted to the new context, they become useful also for contemporary music therapy. However, the possibilities and limits of music therapy should be adapted to the needs of individual clients with their anamnestic and symptomatology background.

The various theories of historical development was transformed into the current music therapy. Dynamics of relations between concepts explains continuity and frequency of use of music for therapy. Accepting historical values leads to the rise of the level of modern music therapy.

Literatúra:

- BLAŽEKOVÁ, M. 2009. *Pedagogické princípy Schulwerku C. Orffa a G. Keetman..* In: Etnopedagogické a muzikoterapeutické paradigmy v hudobnej pedagogike. Ružomberok: PF KU. ISBN 978-80-8084-441-7
- BREJKA, R. 1996. *Vybrané kapitoly z dejín hudobnej estetiky I.* Bratislava: VŠMU. ISBN 80-85182-31-9
- CAIRNS, K. 2002. *Attachment, Trauma and Resilience.* London: British Association for Adoption and Fostering.
- ČERNÝ, M. 2006. *Hudba antických kultúr.* Praha: Academia. ISBN 80-200-1251-6
- FERENCZY, O. 1993. *Pomocné texty z estetiky.* Bratislava: VŠMU.
- GERLICOVÁ, M. 2012. *Systematická muzikoterapia.* Bratislava: Seminár, 9.-11. 11. 2012.
- HALL, J. 2012. *The School Challenge: Combining the Roles of Music Therapist and Music Teacher.* In: Music therapy in Schools. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1-84905-000-5
- HARRISON, A. 2012. Community-based Music Therapy Service in York and North Yorkshire. In: Music therapy in Schools. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1-84905-000-5
- JUNGMAIR, U. E. 2003. *Das Elementare.* Mainz: Schott Music International.
- KANTOR, J., et al. 2009. *Základy muzikoterapie.* Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.
- KEETMAN, G. 1974. *Elementaria.* London: Schott. ISBN 0-946535-05-1
- KOTMANOVÁ, A. 2009. *Hudobné činnosti ako prostriedok prehlbovania morálnej citlivosti detí a mládeže.* In: Etnopedagogické a muzikoterapeutické paradigmy v hudobnej pedagogike. Ružomberok: KU ISBN 978-80-8084-441-7
- KOŠALOVÁ, K. 2012. Reeducácia výchovných problémov žiakov prostredníctvom techník hudobnej terapie. In: *Špeciálny pedagóg.* Prešov: Prešovská univerzita, 2012. s. 31-37. ISSN 1338-6670.
- KRESÁNEK, J. 2000. *Hudba a človek.* Bratislava: Hudobné centrum, 2000. 20 s. ISBN 80-88884-18-7
- KRUŠINSKÁ, M. 2011. *Výchova k hudbe detí predškolského veku s uplatnením muzikoterapeutických programov.* In zborník: Inkluzívne trendy v hudobnej pedagogike – expresívno-terapeutické prístupy. Trnavská univerzita v Trnave. ISBN 978-80-8082-491-4
- MÁTEJOVÁ, Z., MAŠURA, S. 1992. *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike.* Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-00315-4
- MASTNAK, W. 1994. *Zmysly – Umenia – Život.* In: Polyestetická výchova a terapia. Prešov: Matúš. ISBN 80-967089-1-0.
- NORDOFF, P., ROBBINS, C. 2006. *Music Therapy in Special Education.* Gylsum: Barcelona Publishers 2006. 23 s. ISBN 1-891278-45-2
- ORFF, C.: 1964. *Das Schulwerk.* Mainz: Schott. 9783621271103
- OSVALDOVÁ, M. 2012. *Inovatívne intervenčné postupy v špeciálnej hudobnej pedagogike detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami raného a predškolského veku.* In: Špeciálna pedagogika na Slovensku v kontexte rokov 1967-2012. Bratislava: PF UK. ISBN 978-80-89256-94-5.
- OSVALDOVÁ, M. 2013. *Hudobná výchova v špeciálnej pedagogike. Tradícia a súčasnosť.* In: Výchovná a komplexná rehabilitácia postihnutých v ponímaní špeciálnej pedagogiky. Bratislava: PF UK. ISBN 978-80-89256-93-8.
- PETERS, 2000. J. S. *Music Therapy and Introduction.* LTD., USA: Charles C. Thomas Publisher.
- SEDLÁK, F. 1989. *Didaktika hudební výchovy I.* Praha: SPN, 1989. 119 s.
- STRANGE, J. 2012. *Psychodynamically Informed Music Therapy Groups with Teenagers in a College Setting.* In: Music therapy in Schools. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1-84905-000-5
- ŠKOVIERA, A. 2006. *Kapitoly zo špeciálnej výchovy hudbou.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2006. 80 s. ISBN

80-8052-242-1.

VANČOVÁ, A. 2005. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiencia. ISBN 80-968797-6-6.

VANČOVÁ, A. 2012. *Deti a žiaci so sociálne znevýhodneného prostredia s rómskou etnicitou a povinná školská dochádzka*. In zborník: Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-69-9

ZELEIOVÁ, J. 2007. *Muzikoterapie*. Praha: Portál, 2007. 256 s. ISBN 978-80-7367-237-9.

ZELEIOVÁ, J., PEJŘÍMOVSKÁ, J. 2011. *Dimenzie muzikoterapie*. Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. ISBN 978-80-8082-331-3

ZELEIOVÁ, J. 2012. *Psychodynamické aspekty muzikoterapie*. Vydavateľstvo Trnavskej univerzity. ISBN 978-80-8082-492-1

Kontaktné údaje:

PaedDr. Margaréta Osvaldová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava

e-mail: osvaldova@fedu.uniba.sk

MODELÝ INOVÁCIE UMELECKÁHO VZDELÁVANIA

INNOVATION MODELS OF ART EDUCATION

MARTINA PAVLIKÁNOVÁ

Abstrakt: Príspevok je zameraný na demonštrovanie modelov inovácie umeleckého vzdelávania v kontexte súčasného umenia, nových médií a elektronických médií. Poukazuje na úlohu galerijnej pedagogiky a alternatívneho prostredia galérie v procese umeleckého vzdelávania a jeho úlohu pri rozvíjaní nadania. Príspevok približuje výsledky dotazníkového prieskumu v rámci grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchova vo svete súčasného umenia a nových médií.

Abstract: This article is aimed at demonstrating the innovation models of arts education in the context of contemporary art, new media and electronic media. Points to the role of gallery education and alternative galleries environment within the process of arts education and its role in the talent development. The article depicts the results of the questionnaire survey under the grant KEGA 026UK-4/2013 Visual art in the world of contemporary art and new media.

Kľúčové slová: umelecké vzdelávanie, nové média, súčasné umenie, galerijná pedagogika, múzejná pedagogika, nadanie
Key words: art education, new media, contemporary art, gallery education, museum education, talent

Úvod

Žijeme v mediálnej a spoločnosti, čo prináša pozitívne i negatívne dôsledky. Na jednej strane nám rýchly rozvoj nových technológií umožňuje lepšie a rýchlejšie možnosti komunikácie, na strane druhej sme každodenne a na každom kroku zahltený atakom informácií. Vývojom spoločnosť sa menia a vyvíjajú aj nároky na jednotlivca a požiadavky na jeho vzdelávanie. V oblasti výtvarného vzdelávania je východiskom súčasné umenie a kultúra, ktoré sú v procese tvorby i prezentácie umenia ovplyvnené novými technológiami, fenoménom nových médií. Z pohľadu umenia, a zároveň obsahu súčasnej výtvarnej výchovy, sa dnes jedná o hľadanie špecifik výtvarného jazyka nie len nových médií, ale aj nových definovaní tradičných umeleckých druhov, ktoré nové média transformujú. V tomto smere je potrebné uplatňovať systémové zmeny v príprave vzdelávania výtvarných pedagógov, ale aj v uplatňovaní ďalších foriem celoživotného vzdelávania v praxi. Učitelia sú tí, ktorí ako prví vytvárajú priestor a vhodné podmienky pre vzdelávanie a výchovu v oblasti umenia a kultúry, v náväznosti na ďalšie oblasti vzdelávania. Vytvárajú podmienky pre rozvíjania nadania u všetkých žiakov bez rozdielu. Vhodným vzdelávacím interaktívnym prostredím, ktoré sa podieľa na rozvíjaní nadania, môže byť aj priestor galérie, či múzea, prostredníctvom ich výchovno-vzdelávacích programov.

V našom šetrení sme sa zamerali na výtvarných pedagógov na nižšom sekundárnom a vyššom sekundárnom vzdelávaní.

Teoretické ukotvenie problematiky

Aká je súčasná spoločnosť, súčasné umenie a kultúra? Aké je súčasné pojetie výtvarnej výchovy? Súčasná kultúra je charakteristická znakmi ako pluralita, multikulturalita, globalizácia, ekológia, ale predovšetkým môžeme hovoriť o vizuálnej spoločnosti, ktorá je odrazom prudkého rozvoja nových informačných i komunikačných technológií. Môžeme hovoriť, že dochádza k posunu od vizuálnej k informačnej spoločnosti. Tzn. dynamicky sa rozvíjajúcej informačnej spoločnosti, ktorá kladie nové a stále vyššie nároky na jedinca. Vplyv nových informačných a komunikačných technológií sa prejavil aj v tvorivej umeleckej činnosti i samotnej prezentácii umenia.

Súčasná výtvarná výchova je odrazom súčasnej spoločnosti. Najväčší vplyv na obsah výtvarnej výchovy má predovšetkým rozvoj komunikačných a informačných technológií, ktorý sa odrazil aj v novej koncepcii výtvarnej výchovy. (bližšie Čarný a kol., 2009).

Pri charakterizovaní súčasnej výtvarnej výchovy vychádzame z predpokladu, že súčasné informačné a komunikačné technológie sú stále dôležitejším prostriedkom komunikácie v mnohých oblastiach, nevynímajúc oblasť umenia a tým aj výtvarnú výchovu. Nové a elektronické médiá, rovnako ako výtvarné umenie, patria do oblasti vizuálnej kultúry, a práve rozvoj a kultivácia vizuálnej gramotnosti je jednou zo špecifik výtvarnej výchovy. Učiteľ v oblasti výtvarného umenia by mal mať kompetencie aplikovať informačné a komunikačné technológie v kontexte umenia a kultúry do obsahu výtvarnej výchovy, tzn. dokázať pripraviť také výukové programy, ktoré by využívali aj ICT, intermedialne i multimediálne prostriedky, nové didaktické postupy.

Jednou z možných ciest je aj využitie výchovno-vzdelávacie programov múzeí umenia, galérií či múzeí, ktoré v rámci samotných využívajú elektronické médiá, pracujú s multimediálnymi a intermedialnými prostriedkami i intermedialným prostredím. V rámci výchovno-vzdelávacích aktivít napomáhajú poznávaniu tradičných umeleckých foriem cez nové médiá a elektronické médiá, a zároveň oboznamovaniu sa s možnosťami procesu vytvárania nových výtvarných foriem. Vzájomná participácia galérie/múzea a školy je pre výtvarné vzdelávanie prínosom.

Vzťah výtvarných pedagógov k múzeu/ galérii a k múzejnej a galerijnej pedagogike. Výsledky šetrenia.

Hlavným cieľom nášho šetrenia bolo v prvom rade poznanie a definovanie súčasného vzťahu výtvarných pedagógov na nižšom a vyššom sekundárnom vzdelávaní vo vzťahu k vzdelávaniu v múzeách a galériách. Šetrenie vychádza zo súčasnej situácie a postavenia ako výtvarného vzdelávania na nižšom a vyššom sekundárnom vzdelávaní na Slovensku, kde sme sa opierali o Štátny vzdelávací program, tak postavenia výchovno-vzdelávacích programov v rámci galérií a múzeí na Slovensku ako alternatívnych priestorov pre edukačný proces.

Vzájomnou kooperáciou medzi školou a galériou (múzeom) sa vytvára priestor pre samostatný, kritický a tvorivý prístup žiakov i študentov nielen k umeniu a kultúre, ale k celej spoločnosti. Prehľbuje sa záujem o tvorivý prístup a dialóg v oblasti vizuálneho poznania a komunikácie, čím sa rozširuje vzdelávanie k všetkým vizuálnym znakom a podnetom, s ktorými sme každodenne konfrontovaní. V súčasnej dobe galerijná pedagogika, ako uvádza K. Sokolová, „preferuje interdisciplinárny, kontextuálny prístup k dielam a ich objasňovanie podáva aj v súvislostiach nielen ostatných diel či výstav ako významového

(interpretačného) celku, ale aj samostatného múzea umenia (ako sémantického komplexu významov) i širšej vizuálnej kultúry“ (Sokolová, 2010, s. 79).

Realizované šetrenie skúma zvolený problém klasickými kvantitatívnymi výskumnými metódami, kde sme zvolili elektronický dotazník (Gavora a kol., 2010). Získané výsledky popisujú súčasný stav danej problematiky a sú pre nás východiskom pre inováciu vzdelávania budúcich učiteľov v oblasti výtvarného umenia ako aj budúcich kultúrno-výchovných pracovníkov v galériách, múzeách, voľno časových aktivitách. Príspevok je popisnou štúdiou, ktorá na základe kvantitatívneho výskumu definuje stanoviská, názory a postoje jednotlivých respondentov, ktoré nám umožňujú poznať realitu a na jej základe vytvoriť modely inovácie výtvarného vzdelávania ako prostriedku rozvíjania osobnosti žiaka nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania vo vzájomnej spolupráci s múzeom/galériou a ich výchovno-vzdelávacími programami.

Naše šetrenie sme realizovali medzi učiteľmi výtvarnými pedagógmi v nižšom a vyššom sekundárnom vzdelávaní. V predvýskume sme oslovili respondentov z radov učiteľov výtvarnej výchovy v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Predvýskumu sa zúčastnilo 70 respondentov, ktorí zodpovedali na 15 otázok.

Na základe vyhodnotenia predvýskumu sme dotazník upravili na 19 otázok, ktoré sme rozposlali 250 respondentom z radov výtvarných pedagógov nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania v rámci celého Slovenska. Z 250 zaslaných dotazníkov sa nám vrátilo 151, čo predstavuje 60,4%, kde respondenti zodpovedali na 19 výskumných otázok. Štruktúra respondentov, ktorí vyplnili a spätne zaslali dotazník zodpovedá štruktúre plánovaného výskumného súboru.

Dotazník mal celkovo 19 otázok:

1. Váš vek?
2. Na akom type školy pôsobíte?
3. Odkiaľ pochádzate (miesto, kde pôsobíte na škole)?
4. Počas vašej školskej dochádzky (vrátane SŠ a VŠ vzdelania) ste navštívili galériu alebo múzeum?
5. Vy sami, v rámci voľného času, navštevujete galérie a múzeá?
6. So svojimi žiakmi navštevujete galérie a múzeá v rámci vyučovania?
7. Využili ste poznatky získané v galérii alebo múzeu v rámci vyučovacieho procesu?
8. Ak ste v predchádzajúcej otázke odpovedali áno, napíšte konkrétne ako ste využili získané poznatky?
9. Ako ste sa dozvedeli o akciách v galériách a múzeách?
10. Privítali by ste, keby sa galérie a múzeá sa viac venovali vzdelávacím aktivitám?
11. Môže podľa Vás vzdelávanie v galérii alebo múzeu pomôcť škole pri naplňaní jej výchovno-vzdelávacích cieľov?
12. Ak ste na predchádzajúcu otázku odpovedali áno, napíšte konkrétne ako môže pomôcť vzdelávanie v galérii alebo múzeu škole.
13. Existujú podľa Vás aktivity, ktoré môžu okrem školy, ponúkať iba galérie a múzeá?
14. Ak ste na predchádzajúcu otázku odpovedali áno, napíšte konkrétne aktivity.
15. Boli by ste pri fungujúcej spolupráci ochotní zapracovať návštevu galérie alebo múzea do svojich tematických plánov a ďalej rozvíjať v rámci vyučovania?
16. Navštívili ste niekedy webovú stránku zahraničnej galérie/múzea a využili jej virtuálnu galériu a on-line vzdelávanie?
17. Ak ste na predchádzajúcu otázku odpovedali áno, napíšte o ktorú galériu alebo múzeum sa jednalo.
18. Privítali by ste, keby galérie/múzea na Slovensku zriadili vzdelávaciu sekciu na svojich webových stránkach? Mohli by ste tak navštíviť galériu/múzeum aj virtuálne, a so žiakmi riešiť priamo na webe čiastkové úlohy?
19. Aký je váš názor na vzdelávanie v galériách a múzeách? Je podľa Vás potrebné?

1. Vek respondentov. Z pohľadu veku respondentov môžeme konštatovať, že najviac, 44% respondentov bolo vo veku 41 – 50 rokov (66). 25% respondentov bolo vo veku 31 – 40 rokov (37), 24% respondentov bolo vo veku 51- 60 rokov (36). 6% respondentov bolo vo veku do 30 rokov (9) a 2% vo veku nad 60 rokov (3). Na základe výsledkov môžeme interpretovať, že najväčšie percento respondentov tvorili učitelia s dlhodobejšou pedagogickou praxou.

2. Na akom type školy pôsobíte? Dotazníky boli zaslané na II. stupeň základných škôl učiteľom výtvarnej a estetickéj výchovy (150 dotazníkov) a na gymnázia (100 dotazníkov), učiteľom v oblasti výtvarného umenia (umenie a kultúra, dejiny umenia). Zo 151 vrátených dotazníkov bolo 122 dotazníkov od učiteľov II. stupňa základnej školy, 81% a 29 dotazníkov od učiteľov z gymnázií, 19%. Na základe vrátených dotazníkov môžeme vyvodzovať dve zistenia:
 - a. návštevu galérie alebo múzea preferujú skôr učitelia základnej školy ako učitelia stredných škôl, gymnázií,
 - b. vzhľadom na homogénne rozšírenie používateľov internetu, nie je vždy možné zabezpečiť, že sa dotazník dostal vybraným respondentom.

3. Odkiaľ pochádzate (miesto, kde pôsobíte na škole)?

Vidiek	17	11%
Menšie mesto (3000 – 50 000 obyvateľov)	57	38%
Väčšie mesto (50 000 – 100 000 obyvateľov)	54	36%
Veľké mesto (nad 100 000 obyvateľov)	23	15%

Na základe výsledkov môžeme interpretovať, že približne rovnakú vzorku tvorili respondenti z menšieho (3000 – 50 000 obyvateľov), čo tvorí 38% (57 respondentov) a z väčšieho mesta (50 000 – 100 000 obyvateľov), čo tvorí 36% (54 respondentov) z vrátených dotazníkov.

4. Počas vašej školskej dochádzky (SŠ a VŠ vzdelanie) ste navštívili v rámci vyučovania galériu alebo múzeum? 72% (108 respondentov) odpovedalo, že počas svojej školskej dochádzky (SŠ a VŠ vzdelanie) navštívili niekoľkokrát galérie a múzea

(niekoľkokrát za štúdium). 26% (39 respondentov) navštevovalo galériu alebo múzeum často (niekoľkokrát do roka) a iba 3% (4 respondenti) uviedli, že počas školskej dochádzky nenavštívili nikdy galériu alebo múzeum. Z toho môžeme vyvodiť závery, že respondenti boli cielene vedení k návštevám galérií a múzeí, ako kultúrnym a vzdelávacím centráram.

5. *Vy sami, v rámci voľného času, navštevujete galérie a múzeá?*

Nenavštevujem	13	9%
Navštevujem zriedka (zatiaľ niekoľkokrát za život)	24	16%
Navštevujem občas (1 - 2 krát do roka)	63	42%
Navštevujem pravidelne (niekoľkokrát do roka, 3 - 6 krát)	45	30%
Navštevujem často (cca raz za mesiac, t.j. cca 12 krát za rok)	6	4%

Zo získaných výsledkov môžeme interpretovať, že 42% (63 respondentov) vo voľnom čase navštevujú galériu alebo múzeum aspoň 1 – 2 krát do roka a u 30% (45 respondentov) je ta periodicita pravidelná (niekoľkokrát do roka). Na základe výsledkov môžeme interpretovať, že vysoké percento respondentov vo voľnom čase minimálne raz ročne navštíví galériu alebo múzeum. Z pohľadu odborného zamerania respondentov je pre nás vysoké aj percento tých, ktorí galériu alebo múzeum nenavštevujú, 9% (13 respondentov), prípadne navštevujú zriedka, 16% (24 respondentov).

6. *So svojimi žiakmi navštevujete galérie a múzeá v rámci vyučovania?*

Nenavštevujem	24	16%
Navštevujem zriedka (zatiaľ niekoľkokrát za život)	22	15%
Navštevujem občas (1 - 2 krát do roka)	75	50%
Navštevujem pravidelne (niekoľkokrát do roka, 3 - 6 krát)	28	19%
Navštevujem často (cca raz za mesiac, t.j. cca 12 krát za rok)	2	1%

Na základe výsledkov môžeme interpretovať, že 50% (75 respondentov) občas navštevujú galérie, múzeá so žiakmi v rámci vyučovania. Vysoké percento tvoria respondenti, ktorí nenavštevuje galérie a múzeá so žiakmi, 16% (24 respondentov), ako aj tých, ktorí navštevuje galérie a múzeá so žiakmi zriedka (niekoľkokrát za život), 15% (22 respondentov).

7. *Využili ste poznatky získané v galérii alebo múzeu v rámci vyučovacieho procesu?*

84% respondentov (127 respondentov z celkového počtu) odpovedalo kladne. Tých respondentov sme sa následne pýtali ako získané poznatky konkrétne využili.

8. *Ak ste v predchádzajúcej otázke odpovedali áno, napíšte konkrétne ako ste využili získané poznatky?*

Zo 127 respondentov, ktorí odpovedali na predchádzajúcu otázku kladne 41% (52 respondentov z celkového počtu kladných odpovedí) konkrétne uviedlo, že využili poznatky získané v galérii a múzeu ako motiváciu, inšpiráciu, úvod do novej témy, fixáciu preberaného učiva, či príklady názorných ukážok. „Získané poznatky sme využívali počas edukačných aktivít, napr. pri vzbudení záujmu, pri rozhovore, opakovaní,... v rámci hodín dejín výtvarného umenia a histórie“. Na základe odpovedí môžeme interpretovať, že návšteva galérie a múzea dopĺňala či rozširovala obsah vzdelávania. 21% (27 respondentov z celkového počtu kladných odpovedí) uviedlo, že získané poznatky využili ako inšpiráciu či motiváciu konkrétne v rámci hodín výtvarnej výchovy, či mimoškolských aktivít zameraných na oblasť výtvarného umenia (krúžková činnosť). Respondenti uvádzali, že využili získané poznatky pri interpretácii výtvarného diela, pri oboznamovaní sa s výtvarnými technikami, pri oboznamovaní sa s kompozíciou, farebnosťou. 32% (41 respondentov z celkového počtu kladných odpovedí) uviedlo, že získané poznatky využili nie len v rámci predmetov v oblasti výtvarného umenia (výtvarná výchova, estetická výchova, umenie a kultúra, dejiny umenia), ale aj v medzipredmetových vzťahoch. Vzhľadom na to, že väčšina respondentov navštevuje rôzne zamerané galérie a múzeá, získané poznatky využili predovšetkým v rámci dejepisu, slovenského jazyka a literatúry, v rámci tém zameraných na regionálnu výchovu i v rámci informatickej výchovy. 4% (5 respondentov z celkového počtu kladných odpovedí) uviedli, že získané poznatky využili pri tvorbe školských projektov, diskusiách, školských výstavách, súťažiach. 2% (2 respondenti z celkového počtu kladných odpovedí, t.j. 127) uviedli, že získané poznatky využili pri koncepcii obsahu vzdelávania vo svojej predmetovej špecializácii.

9. *Ako ste sa dozvedeli o akciách v galériách a múzeách?*

Internetová stránka galérie/múzea	55	33%
Informačný list o aktivitách galérie/múzea zaslaný do školy	66	40%
V kultúrnom sprievodcovi	4	2 %
Na odporúčanie	18	11 %
Cez metodické centrum	9	5 %
Na metodickom stretnutí v galérii/múzeu	8	5 %
Iné	7	4%

Na základe výsledkov môžeme interpretovať, že 40% (66 respondentov) sa dozvedelo o aktivitách v galériách a múzeách na základe informačných listov, ktoré sú zasielané do škôl. Tu treba uviesť, že v rámci metodických stretnutí, ktoré galérie a múzeá realizujú, si robia aj databázu učiteľov, ktorým sú následne dané informačné listy zasielané priamo na mail. Vysoké percento respondentov, 33% (55 respondentov) sa dozvedelo o aktivitách v galériách a múzeách z internetovej stránky konkrétnej inštitúcie. Až 11% (18 respondentov) uviedlo, že na základe odporúčania. Približne rovnaký počet respondentov, 5% (8 respondentov) uviedlo, že sa o aktivitách dozvedeli cez metodické centrum alebo priamo na metodickom stretnutí v galérii či múzeu. 4% uviedli (7 respondentov), že sa o aktivitách dozvedeli iným spôsobom, ktorý

blíže nešpecifikovali.

10. *Privítali by ste, keby sa galérie a múzea sa viac venovali vzdelávacím aktivitám?*

81% (122 respondentov) odpovedalo, že by privítali, keby sa galérie a múzea viac venovali vzdelávacím aktivitám. Iba dvaja 1% (2 respondentov) odpovedali, že nie a 18% (27 respondentov) odpovedalo, že nevie. Respondenti, ktorí odpovedali, že nie alebo neviem sú tí respondenti, ktorí pri otázke *Využili ste poznatky získané v galérii alebo múzeu v rámci vyučovacieho procesu?* v 16% (24 respondentov) odpovedali nie.

11. *Môže podľa Vás vzdelávanie v galérii alebo múzeu pomôcť škole pri naplňaní jej výchovno-vzdelávacích cieľov?*

Pri tejto otázke sa nám potvrdzuje, že tí respondenti, ktorí navštevujú galériu a múzeum v rámci vyučovania a získané poznatky využili vo vyučovaní, si myslia, že galéria a múzeum môžu napomôcť pri naplňaní výchovno-vzdelávacích cieľov. Až 80% (121 respondentov) respondentov uviedlo, že podľa nich vzdelávanie v galérii alebo múzeu pomôcť škole pri naplňaní jej výchovno-vzdelávacích cieľov. Približne rovnaký počet respondentov ako v prechádzajúcej otázke odpovedalo, že nie (2%, 3 respondenti) alebo neviem (18%, 27 respondentov). Tých, ktorí odpovedali kladne, sme sa pýtali na konkrétne príklady.

12. *Ak ste na predchádzajúcu otázku odpovedali áno, napíšte konkrétne ako môže pomôcť vzdelávanie v galérii alebo múzeu škole.*

28% (34 respondentov z celkového počtu kladných odpovedí, t.j. 121) uviedlo, že pomoc je v prvom rade v možnosti stretnúť sa s originálnymi dielami, názornosť, priame ukážky. „Je lepšie raz vidieť ako 100-krát počuť“. 26% (32 respondentov z celkového počtu kladných odpovedí) uviedlo, že vzdelávanie v galérii alebo múzeu poskytuje iné vzdelávacie prostredie inú formu vyučovania. Ponúkajú interaktívne prostredie, vzdelávanie formou zážitkového učenia, či školu hrou. Respondenti uvádzali, že sa jedná o formu zážitkového učenia. Oceňovali možnosť priamo realizovať aktivity v priestoroch galérií a múzeí. „Ponúknuť interaktívny vzdelávací priestor, obohatiť znalosti žiakov, rozšíriť ich obzor, budovať národnú hrdosť,...“. 16% (19 respondentov z celkového počtu kladných odpovedí) uviedlo, že pomoc vidia v odbornom pedagógovi (lektorovi, animátorovi), ktorí podľa nich má hlbšie a odbornejšie vedomosti, pozná súvislosti a podmienky vzniku diela. 13% (16 respondentov z celkového počtu kladných odpovedí) uviedlo, že pomocou sú samotné vzdelávacie programy, kde nielen žiaci, ale aj samotní učitelia, majú možnosť aktívnej participácie a možnosť overenia si získaných informácií. „Ak sú jednotlivé programy dobre zorganizované, žiaci a učitelia získavajú veľa pozitívnych podnetov, motivácií“. 2% (2 respondenti z celkového počtu kladných odpovedí,) uviedlo, že deti majú možnosť aspoň raz navštíviť inštitúcie, ktoré by ináč, ani s rodičmi, nenavštívili. 14% (17 respondentov z celkového počtu kladných odpovedí) uviedlo, že vzdelávanie v galériách a múzeách rozvíja talent. 1% (1 respondentov z celkového počtu kladných odpovedí) uviedol, že vzdelávanie v galérii a múzeu môže pomôcť škole i samotnému učiteľovi, ale problém vidí v nedostatočnom zaškolení učiteľov v danej oblasti. „Problém sú však pedagógovia, preto verím, že aktívne školenie pedagógov by zvýšilo návštevnosť galérií a múzeí. Tieto inštitúcie by sa mali zaregistrovať ako organizácia ďalšieho vzdelávania učiteľov“.

13. *Existujú podľa Vás aktivity, ktoré môžu okrem školy, ponúkať iba galérie a múzeá?*

Pri tejto otázke nás zaujímalo, či respondenti vnímajú vzdelávanie v galérii alebo múzeu ako špecifické vzdelávacie inštitúcie. 63% (95 respondentov) uviedlo, že áno. 3% (5 respondentov), že nie a vysoké bolo percento tých, ktorí odpovedali, že nevedia, 34% (51 respondentov). Tí respondenti, ktorí odpovedali áno, následne uviedli konkrétne príklady.

14. *Ak ste na predchádzajúcu otázku odpovedali áno, napíšte konkrétne aktivity.*

18% (17 respondentov z celkového počtu kladných odpovedí, t.j. 95) uviedli, že sa jedná predovšetkým o besedy, workshopy so samotnými umelcami. 25% (24 respondentov z celkového počtu kladných odpovedí) uviedlo, že je to možnosť priameho kontaktu so zbierkami, tzn. z originálnymi dielami, autenticita. 14% (13 respondentov z celkového počtu kladných odpovedí,) uviedlo, že sa jedná o interaktívne výstavy či projekty, ktoré sú netradičné alebo špecificky tematicky zamerané. To dáva možnosť učiteľom ísť do galérie alebo múzea aj v rámci viacerých predmetov. 34% (32 z celkového počtu kladných odpovedí, t.j. 95) uviedlo, že tvorivé dielne, ktoré sú po technickej i materiálovej stránke dobre zabezpečené a poskytujú možnosť vyskúšať si netradičné postupy, či techniky, ktoré nie je možné realizovať v školských podmienkach. 7% (7 z celkového počtu kladných odpovedí, t.j. 95) uviedlo formu zážitkového učenia a 2% (2 z celkového počtu kladných odpovedí, t.j. 95) realizáciu vzdelávania pre učiteľov.

15. *Boli by ste pri fungujúcej spolupráci ochotní zapracovať návštevu galérie alebo múzea do svojich tematických plánov a ďalej rozvíjať v rámci vyučovania?*

Pri tejto otázke sa nám potvrdili predchádzajúce tvrdenia, nakoľko 83% (125 respondentov) by pri fungujúcej vzájomnej participácii zapracovali návštevu galérie a múzea do svojich tematických plánov. 1% (1 respondent) odpovedal nie a 17% (25 respondentov) odpovedalo neviem.

16. *Navštívili ste niekedy webovú stránku zahraničnej galérie/múzea a využili jej virtuálnu galériu a on-line vzdelávanie?*

Pri tejto otázke nás zaujímalo, či respondenti sledujú aj vzdelávacie aktivity na webových stránkach zahraničných galérií a múzeí, z ktorých mnohé majú na svojich webových stránkach vytvorenú vzdelávacie sekcie, či ponúkajú virtuálne prehliadky svojich expozícií. Na túto otázku nám 19% (29 respondentov) odpovedalo, že navštívili aj webové stránky zahraničných galérií a múzeí. Až 81% (122 respondentov) odpovedalo, že webová stránka zahraničných galérií a múzeí nenavštívili.

17. *Ak ste na predchádzajúcu otázku odpovedali áno, napíšte o ktorú galériu alebo múzeum sa jednalo.*

Aj keď na otázku *Navštívili ste niekedy webovú stránku zahraničnej galérie/múzea a využili jej virtuálnu galériu a on-line vzdelávanie?* iba 19% (29 respondentov) odpovedalo kladne, zaujímalo nás, o ktoré galérie a múzea sa jednalo. V tabuľke

nižšie uvádzame prehľad uvedených odkazov na webové stránky.

<i>The National Gallery, London</i>	5	17%
<i>Guggenheimovo múzeum v Bilbau</i>	4	14%
<i>ALBERTINA Museum Wien</i>	4	14%
<i>Louvre, Paris</i>	3	10%
<i>Tate Gallery, London</i>	3	10%
<i>Centre Pompidou, Paris</i>	2	7%
<i>National Gallery of Art, Paris</i>	1	3%
<i>British Museum, London</i>	1	3%
<i>National Gallery of Art, Washington</i>	1	3%
<i>Szépművészeti Múzeum, Budapest</i>	1	3%
<i>Ermitáž, Petrohrad</i>	1	3%
<i>Národní galerie, Praha</i>	1	3%
<i>Moravská galerie, Brno</i>	1	3%
<i>Kunsthalle Basel</i>	1	3%

18. *Privítali by ste, keby galérie/múzea na Slovensku zriadili vzdelávaciu sekciu na svojich webových stránkach? Mohli by ste tak navštíviť galériu/múzeum aj virtuálne, a so žiakmi riešiť priamo na webe čiastkové úlohy?*
77% (117 respondentov) uviedlo, že by privítali, keby aj slovenské galérie zriadili vzdelávaciu sekciu pre učiteľov a žiakov na svojich webových stránkach. 4% (6 respondentov) uviedlo nie a 19% (28 respondentov) uviedli neviem.

19. *Aký je váš názor na vzdelávanie v galériách a múzeách? Je podľa Vás potrebné?*
V tejto otázke uvádzali respondenti svoj pohľad na vzdelávanie v galériách a múzeách ako aj to, čo od nich a vzájomnej spolupráce očakávajú. 18% (26 respondentov) uviedlo, že vzdelávanie v galérii a múzeu je potrebné a bližšie tento fakt nekomentovali. 3% (6 z celkového počtu respondentov) uviedlo, že je vhodné, ale nie potrebné. 39% (58 respondentov) uviedlo, že vzdelávanie v galérii a múzeu je potrebné, samozrejme, že áno a odvolávali sa na prechádzajúce odpovede. Opakovali sa vyjadrenia ako možnosť stretnúť sa s originálnymi umeleckými dielami, priame aktivity v galériách, rozvíjanie talentu, interaktívne výstavy, iná forma vzdelávania. 11% (17 respondentov), že by túto formu vzdelávania privítalo, ale vidia problém v tom, že nie každý môže absolvovať návštevu galérie alebo múzea. Problémom môže byť vzdialenosť, narušenie rozvrhu hodín, nakoľko v rámci jednej hodiny sa nedá realizovať návšteva. „*Takéto vzdelávanie je potrebné, ale pre žiakov z vidieckych škôl často nemožné*“. 5% (7 respondentov) uviedli, že áno, nakoľko deti sa s rodičmi galérie a múzea nenavštevujú alebo iba zriedka. 11% (17 respondentov) uviedlo, že nemá názor alebo nevie túto problematiku posúdiť. 2% (3 respondentov) uviedlo, že žiaci a študenti sa naučia chodiť do galérií a múzeí, čím na jednej strane rozšíria svoje vedomosti u kultúre, o histórii, na strane druhej si tak samotné inštitúcie vychovávajú svojich potencionálnych návštevníkov. 11% (17 respondentov) uviedlo konkrétne očakávania, ktoré by pri vzájomnej participácii privítali.

Diskusia k výsledkom

Na základe výsledkov môžeme interpretovať, že vzťah výtvarných pedagógov k návšteve galérie a múzea je pozitívny. Vnímajú galériu alebo múzeum ako interaktívny vzdelávací priestor, ktorí rozširuje obsah vzdelávania a rozvíja nadanie. Na základe výsledkov môžeme interpretovať, že respondenti, ktorí sami nemajú vzťah ku galériám a múzeám (9% ich nenavštevuje v rámci voľného času vôbec a 16% zriedka), nie sú vnútorne motivovaní k návšteve galérie a múzea ani so žiakmi v rámci vyučovania. Až 80% (121 respondentov) respondentov uviedlo, že podľa nich vzdelávanie v galérii alebo múzeu pomôcť škole pri naplňaní jej výchovno-vzdelávacích cieľov. Tu chceme podotknúť, že v prípade vzdelávania v galérii a múzeu sa jedná o neformálne vzdelávanie, ktoré môže byť doplnkom, či rozšírením formálneho vzdelávania. Galérie a múzea nie sú povinné naplňovať výchovno-vzdelávacie ciele formálneho vzdelávania, ale svojimi aktivitami tento obsah môžu doplniť, rozšíriť, slúžiť ako názorná a praktická ukážka v interaktívnom prostredí.

Odporúčania

Odporúčania pre prax v oblasti inovácie výparného vzdelávania v participácii so vzdelávaním v galérii alebo múzeu:

- zamerať sa viac na aktívnu spoluprácu v galérii a múzeu so školou v príprave budúcich výtvarných pedagógov, tzn. spoločné aktivity, priestor pre prax,
- zamerať sa na celoživotné vzdelávanie výtvarných pedagógov. Možnosť zaregistrovať ako organizácia ďalšieho vzdelávania učiteľov,
- zamerať sa na zvyšovanie kompetencií pedagóga v oblasti nových (digitálnych) médií a ich aplikovanie v pedagogickej praxi,
- zamerať sa v rámci vzdelávania na tvorivú činnosť s multimediálnymi a intermediálnymi prostriedkami i intermediálnym prostredím,
- vytvárať priestor pre rozvíjanie nadania v mimoškolských činnostiach, tzn. aj v rámci programov a aktivít galérií a múzeí, ktoré v tomto smere sa môžu viac špecificky zamerať na konkrétnu oblasť; napríklad v galériách rozvíjať výtvarné nadanie; v tomto smere viac spolupracovať so školou,
- menšie regionálne galérie a múzeá by mohli viac fungovať na úzkej kooperácii s učiteľmi, vytvárať spoločné vzdelávacie projekty, vzdelávanie priamo v galérii a múzeu, čo vedie k rozvíjaniu nadania a aj smerovaniu jedinca pri výbere svojej profesie.

Záver

Vzdelávanie v galériách a múzeách už nie je na Slovensku neznámym pojmom. No sme presvedčení, že sú v ňom nevyužívané rezervy, predovšetkým vo väčšej participácii galérie a múzea so školou, a to nie len v oblasti výtvarného vzdelávania. Je potrebné podotknúť, že tak ako výtvarné umenie aj výtvarné vzdelávanie nie je samostatnou oblasťou, ale priestorom, ktorý pokrýva celú šírku tém. Preto je potrebné aktualizovať vzdelávanie budúcich výtvarných pedagógov ako aj rozširovať už získané vedomosti pedagógov v praxi. Šetrenie nám poukázalo, že možnosť participácie galérie a múzea so školou, nie je neznámou, ale sú tam rezervy i očakávania, predovšetkým zo strany pedagógov ako aj v špecifických aktivitách zameraných na rozvíjanie nadania.

Literatúra:

BARNARD, M. Art, Design and Visual Culture. London : Macmillan, 1998, 214s. ISBN 13: 9780333675267.

ČARNÝ, L. a kol. Štátny vzdelávací program výtvarná výchova – príloha ISCED 2. Bratislava : ŠPU, 2009. [online], [cit. 2011-08-11]. Dostupný z WWW: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/vytvarna_vychova_isced2.pdf ČARNÝ, L. Nová koncepcia výtvarnej výchovy na ZŠ, nové možnosti komunikácie, nové požiadavky na prípravu pedagógov. In: Zmeny v chápaní inovácie vo vyučovaní výtvarnej výchovy – pripravované osnovy: VIII. ročník výstavy výtvarných prác žiakov ZŠ vytvorených projektovou metódou na tému Portrét. Vyd. 1. Soňa HRIVŇÁKOVÁ, ed. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa – Pedagogická fakulta, s. 7 – 18. ISBN 80-8094-061-4 (brož.).

GAVORA, P. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> / ISBN 978-80-223-2951-4.

FILIPOVÁ, M. - RAMPLEY, M. (eds.) Umění a nová média: obrazy-texty-interpretace. Vydání první. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister, 2007, 254 s., [32] s. obr. příl. ISBN 80-210-5639-8.

KESNER, L. ml. Múzeum umění v digitální době: Vnímaní obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti. Praha : Argo a Národní galerie, 2000. ISBN 8070351551 (NG), 8072032526 (Argo).

KŮST, F. Estetická role nových médií. In Možnosti vizuálních studií: obrazy-texty-interpretace. 1. vyd. Editor Marta Filipová, Matthew Rampley. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister, 2007, 254 s., [32] s. obr. příl. ISBN 978-80-87029-26-8. S.111 – 134.

MCLUHAN, M. Jak rozumět médiím: extenze člověka. 2., rev. vyd. Překlad Miloš Calda. Praha: Mladá fronta, 2011, 399 s. ISBN 978-80-204-2409-9.

PAVLIKÁNOVÁ, M. Dívať sa, diviť sa, rozumieť? Obsah a odraz umenia vo vzdelávaní. In Kultura, umění a výchova [elektronický zdroj]. - ISSN 2336-1824. - Roč. 1, č. 1 (2013), s. [1-9] [online]. Dostupné na: http://www.kuv.upol.cz/index.php?-seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=20

PAVLIKÁNOVÁ, M. Synergia galérie a školy cez elektronické médiá. In: Moderní vzdělávání: technika a informační technologie. 1. vyd. Jiří DOSTÁL, ed. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 141 – 144. ISBN 978-80-244-2912-0.

SOKOLOVÁ, K. Galerijná pedagogika – stručný nárys jej vývoja, teórie a praxe. 1. vyd. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2010. s. 131. ISBN 978-80-8083-981-9.

ŠOBÁŇOVÁ, P. Vztah pedagógů k múzeu a múzejní edukaci. Výzkumná správa. Olomouc, 2009.

ŠOBÁŇOVÁ, P.: Muzejní edukace. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. s. 140. ISBN 978-80-244-3003-4

ZABADAL, Lubomír, SATKOVÁ, Jana. Výtvarná výchova v elektronickom prostredí. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2008. 201 s. ISBN 978-80-8094-375-2.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Martina Pavlikánová, PhD.

Ústav umelecko-edukačných štúdií, Katedra výtvarnej výchovy, Pedagogická fakulta UK v Bratislave, Račianska 59, 813 34 Bratislava

e-mail: martina.pavlikanova@gmail.com

VÝTVARNÝ PREJAV Dospelých Osôb s hluchoslepotou

CREATIVE EXPRESSION OF DEAFBLIND ADULTS

KATARÍNA PRIESTEROVÁ

Abstrakt: Príspevok je zameraný na prezentáciu poznatkov o výtvarnom prejave dospelých osôb s hluchoslepotou. Prínosom je analýza dvoch prístupov k realizácii umeleckých aktivít a ich vplyvu na dospelé hluchoslepe osoby. Predstavuje pohľad na aktivity, ktoré sú týmito osobami realizované, pričom zaujímavosťou je nielen spôsob ich realizácie, ale aj prístup terapeuta ku klientom.

Abstract: This contribution is focused on the presentation of knowledge about creative expression of adults with deaf-blindness. Benefit of the paper you can see in the analysis of two approaches to realization of artistic activities by deafblind persons and their effects on deafblind adults. It represents the view of the activities that are carried out by them and really interesting is not only the way of their realization but also the access of therapist to clients.

Kľúčové slová: hluchoslepota, arteterapia, výtvarný prejav dospelých osôb s hluchoslepotou, Maják n.o.

Key words: deafblindness, arttherapy, creative expression of deafblind adults, Maják n.o.

Úvod

*„Nové slovo v umení môže povedať len človek,
ktorý nie je natoľko vzdelaný, aby vedel,
že už všetko bolo vypovedané.”
Gabriel Laub*

Akýkoľvek typ a stupeň postihnutia predstavuje pre samotného nositeľa postihnutia dlhodobý a intenzívny zásah do ľudskej integrity. Ak sa však naraz skombinuje sluchové aj zrakové postihnutie, vzniknuté kombinované postihnutie predstavuje veľké obmedzenie príjmu informácií z okolitého sveta. Naša práca pojednáva z istej časti o postihnutí – hluchoslepe ako takej, no predovšetkým sa zameriava na spôsob rozvoja osobnosti dospelé osoby s hluchoslepotou prostredníctvom umeleckých výtvarných aktivít a činností. Umenie a umelecké aktivity predstavujú spôsob, ako možno aj osoby s kombinovaným postihnutím rozvíjať aj v podmienkach segregovaného vzdelávania.

Príspevok sa zameriava na analýzu dvoch spôsobov realizácie tvorby umeleckých prác a ich vplyvu na dospelých hluchoslepých klientov – Petra a Kristíny. Predstavuje pohľad na aktivity, ktoré sú týmito osobami realizované, pričom zaujímavosťou je nielen spôsob ich realizácie, ale aj prístup terapeuta ku klientom.

Hluchoslepota – definícia, klasifikácia a etiológia

Hluchoslepota je kombinované postihnutie zraku a sluchu. Ak sa vraví, že slepota nás oddeľuje od vecí a hluchota od ľudí, hluchoslepota bude znamenať relatívne úplné oddialenie sa od okolitého sveta. Zároveň môžeme povedať, že sa jedná o jedno z najťažších kombinovaných postihnutí. Strata, alebo poškodenie týchto dvoch dôležitých zmyslových analyzátorov, spôsobuje extrémne ťažkosti v oblasti výchovy a vzdelávania, v pracovnom a spoločenskom živote, v mobilite a v prístupe k informáciám. Hluchoslepota v sebe kombinuje dva druhy senzorických postihnutí, ktoré sú samo o sebe príčinou mnohých prekážok v živote a rovnako aj príčinou veľkého deficitu podnetov, zážitkov a situácií. Ako hovorí Ludíková (2001, s. 11) „hluchoslepota patrí medzi najťažšie postihnutia, s ktorými sa stretávame. Hluchoslepi ľudia sú od narodenia, alebo počas života ochudobnení o schopnosť vidieť a počuť a nie je pre nich možné sa prirodzenou cestou naučiť rozprávať. Súčasne strata zraku a sluchu tak predstavuje špecifickú formu obmedzenia.“

Napriek tomu, že je hluchoslepota stále relatívne málo rozpracovaným postihnutím, pri jej definovaní sa stretávame s dvoma rôznymi pohľadmi na definovanie hluchoslepoty (Ludíková, 2000, Majewski, 2000). Z medicínskeho hľadiska sa definície zameriavajú na stav a funkčnosť zmyslových analyzátorov – sluchu a zraku. Jedná sa o definície obsahujúce číselné hodnoty postihnutia sluchu a zraku. Iné hľadisko je *funkčné hľadisko*, ktoré prejednáva hluchoslepotu na základe vzťahu postihnutého jednotlivca k svojmu okoliu, schopnosti komunikácie s ním, vníma človeka ako celok. Potvrdzuje to aj Košútová (2007), ktorá takisto hovorí o hluchoslepe ako o jedinečnom postihnutí spôsobenom kombináciou sluchového a zrakového poškodenia, pričom takto kombinované postihnutie zapríčiňuje výchovné, vzdelávacie, komunikačné, pracovné a spoločenské problémy.

Podľa Národnej britskej charitatívnej organizácie je hluchoslepota duálne multisenzorické vizuálne a sluchové postihnutie, pričom tieto jednotlivé postihnutia môžu byť akéhokoľvek typu, alebo stupňa, a väčšina ľudí, ktorí trpia hluchoslepotou, majú aspoň čiastočne zachovanú niektorú z vizuálnych, alebo sluchových funkcií (What is deafblindness?, 2011).

Deafblind organization – svetová organizácia podporujúca a propagujúca služby pre hluchoslepých ľudí ďalej dopĺňa, že hluchoslepi ľudia nie sú schopní použitím jedného zmyslu plne kompenzovať poškodenie druhého zmyslu v dôsledku čoho vyžadujú služby, ktoré sa odlišujú od služieb určených výhradne pre ľudí so sluchovým, alebo zrakovým postihnutím (What is deafblindness? a, 2011). S jedným názorom sa však plne stotožňujeme, a to s tým, o ktorom hovorí Medzinárodná asociácia pre vzdelávanie hluchoslepých, ktorá nesúhlasila s predtým zaužívaným anglickým termínom „deaf - blindness“ pre označenie hluchoslepoty. V roku 1991 sa asociácia rozhodla prijať a adaptovať pojem „deafblindness“ bez spojovníka ako symbol toho, že sa stretávame s novým jedinečným postihnutím, ktoré je kvalitou aj kvantitou odlišné od súhrnu čiastkových postihnutí sluchu a zraku (Miles, Reggio, 1999).

Skupina ľudí s hluchoslepotou je zároveň veľmi heterogénna. Ich heterogennosť sa týka stupňa poškodenia sluchového a zrakového analyzátoru, spôsobu komunikácie, možnosti využívať zvyšky sluchu a zraku, možnosťou socializácie, habilitácie, čo opätovnej rehabilitácie v živote, možnosti pracovného pôsobenia a iných skutočností. Rovnako tak je heterogénna aj

klasifikácia jednotlivcov s hluchoslepotou. Viacero autorov (McInnes, 1999, Jones, 2002, Zvoníková a kol., 2010), ktorý sa vo svojich prácach zaoberali klasifikáciou hluchoslepoty, sa na vec pozerá z rôznych uhlov pohľadu. Ich základná klasifikácia však vychádza zo stupňa poškodenia sluchu a zraku.

Plevová a Regina (2010, s. 7) rozlišujú tieto skupiny postihnutých:

- slabozraký nedoslýchavý – osoba so zvyškami zraku a sluchu
- nedoslýchavý nevidomý – osoba so zvyškami sluchu s totálnou, či praktickou slepotou
- slabozraký nepočujúci – osoba so zvyškami zraku a totálnou či praktickou hluchotou
- prakticky hluchoslepý – osoba s minimálnymi zvyškami zraku a sluchu
- totálne hluchoslepý – osoba totálne nevidiaca a nepočujúca

Zrejme najrozsiahlejšiu klasifikáciu hluchoslepých osôb ponúka české občianske združenie Lorm – spoločnosť pre hluchoslepých ponúka, ktorá klasifikuje hluchoslepých podľa niekoľkých kritérií:

- Podľa stupňa duálneho postihnutia
- Podľa doby vzniku hluchoslepoty
- Podľa spôsobu komunikácie
- Podľa kontaktu hluchoslepých s okolitým svetom
- Podľa úrovne ich činnosti (Hluchoslepota, 2011), ktoré sa ďalej príslušne členia.

Z rozsiahlej klasifikácie osôb s hluchoslepotou je zrejme, že hluchoslepú osobu nemôžeme považovať za osobu nevidiacu s pridruženým sluchovým postihnutím, ani za osobu nepočujúcu, s pridruženým zrakovým postihnutím, ale jedná sa o jedinečnú podstatu hluchoslepoty ako samostatného postihnutia a jej vplyvu na individuálne schopnosti komunikácie a iné schopnosti, ktorými jednotlivec opľýva.

Čo sa týka etiológie hluchoslepoty, existuje množstvo rôznych syndrómov a činiteľov, ktoré vedú k zrakovému a sluchovému postihnutiu. Etiológia hluchoslepoty je značne široká a rovnako existuje množstvo príčin, pri ktorých vznik hluchoslepoty stále nie je dostatočne objasnený. Avšak medzi najčastejšie príčiny hluchoslepoty vo svetovom meradle môžeme zaradiť nižšie vymenované ochorenia (Primary Etiologies of Deaf-Blindness - Frequency, 2014):

- CHARGE syndróm
- Cytomegalovírus
- Goldenharov syndróm
- Meningitída
- Rubeola
- Toxoplazmóza
- Usherov syndróm
- Iné príčiny

Vzdelávanie hluchoslepých

Predprimárne vzdelávanie:

Podľa Vzdelávacieho programu pre hluchoslépe deti ISCED 0, ktorý je súčasťou štátneho vzdelávacieho programu, sa „Výchova a vzdelávanie hluchoslepých detí v predškolskom veku, sa uskutočňuje podľa § 94 ods. (2), písm. h) zákona č. 245 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len zákon č. 245/2008 Z. z.).

Podľa daného vzdelávacieho programu, cieľom výchovy a vzdelávania hluchoslepých detí je „ich socializácia v podmienkach reálneho života s najvyššou možnou mierou adaptácie s ohľadom na druh, typ a stupeň postihnutia, zabezpečovať ich komplexný rozvoj v súlade s ich obmedzenými možnosťami a osobitostami danými zmyslovým a pridruženým mentálnym postihnutím“ (Vzdelávací program pre hluchoslépe deti ISCED 0 predprimárne vzdelávanie, 2010, s. 3).

Hluchoslépe deti môžu byť vzdelávané:

- a. v špeciálnych materských školách,
- b. v špeciálnych triedach pre deti hluchoslépe v materskej škole,
- c. vzhľadom na viacnásobné postihnutie hluchoslepých detí, nie je možné uplatňovať prvky integrácie v triedach materskej školy spolu s inými deťmi, t.j. v školskej integrácii (podľa § 94, ods.1, zákona č.245/2008 Z.z.). V ojedinelých prípadoch je možné uvažovať o adaptácii (chránené dielne) (Vzdelávací program pre hluchoslépe deti ISCED 0 predprimárne vzdelávanie, 2011, s.7).

Primárne vzdelávanie

V zmysle § 94 ods. 2 písmeno h) zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len „zákon č. 245/2008 Z.z.“) sa pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov hluchoslepých postupuje podľa vzdelávacieho programu pre deti a žiakov hluchoslepých (HS). Tento vzdelávací program je súčasťou štátnych vzdelávacích programov pre jednotlivé stupne vzdelávania.

Vzhľadom na viacnásobné postihnutie hluchoslepých detí nie je možné uplatňovať prvky integrácie, v ojedinelých prípadoch je možné uvažovať o adaptácii (chránené dielne). Časť žiakov s najzávažnejším poškodením kognitívnych funkcií vyžaduje celoživotnú starostlivosť zo strany intaktných dospelých (Vzdelávací program pre deti a žiakov hluchoslepých ISCED 1 primárne vzdelávanie, 2011, s. 3).

Cieľom výchovy a vzdelávania hluchoslepých detí je ich socializácia v podmienkach reálneho života s najvyššou možnou mierou adaptácie s ohľadom na druh, typ a stupeň postihnutia. Snahou je, aby si žiaci osvojovali elementárne vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré im umožnia získať určitú mieru sebestačnosti. (Vzdelávací program pre deti a žiakov hluchoslepých ISCED 1 primárne vzdelávanie, 2011, s. 4).

V zmysle § 95 ods. 3 zákona č. 245/2008 Z.z. sa deti alebo žiaci do školy pre hluchoslepých prijímajú na základe ich zdravotného znevýhodnenia po diagnostických vyšetrovaniach vykonaných v centre špeciálnopedagogického poradenstva. Pre

vzdelávanie žiakov hluchoslepých je charakteristické individuálne vzdelávanie. Vnútorne členenie tried nevychádza z vekovej charakteristiky žiakov, ale z individuálnych schopností a potrieb, ktoré sú určujúce pre obsah vzdelávania (Vzdelávací program pre deti a žiakov hluchoslepých ISCED 1 primárne vzdelávanie, 2011, s. 16).

Do ŠZŠ pre hluchoslepe deti a žiakov sa prijímajú:

- totálne hluchí a totálne slepí,
- jedinci s totálnou stratou zraku a so zvyškami sluchu,
- úplne nepočujúci v kombinácii so slabozrakosťou a zvyškami zraku,
- nedoslýchaví v kombinácii so zvyškami zraku alebo slabozrakosťou (Vzdelávací program pre deti a žiakov hluchoslepých ISCED 1 primárne vzdelávanie, 2011, s. 17).

Evanjelická spojená škola internátna v Červenci

Na Slovensku vznikla prvá škola pre vzdelávanie hluchoslepých detí v Červenci pod názvom Evanjelická špeciálna základná škola internátna pre hluchoslepe deti, ktorá bola zaradená do siete škôl 15. júna 1992. Je prvou a zároveň jedinou školou svojho druhu na Slovensku.

Od 1. septembra 2000 škola zmenila názov na Evanjelická špeciálna základná škola internátna pre hluchoslepe deti v Červenci. 1. septembra 2008 začala svoju činnosť Evanjelická špeciálna materská škola internátna a 1. septembra 2009 začala svoju činnosť Evanjelická praktická škola internátna.

Evanjelická spojená školu internátna, Červenica 114, má v súčasnosti tieto organizačné zložky:

1. Evanjelická špeciálna materská škola internátna, Červenica 114, Tuhrina
2. Evanjelická špeciálna základná škola pre hluchoslepých internátna, Červenica 114, Tuhrina
3. Evanjelická praktická škola internátna, Červenica 114, Tuhrina s termínom začatia činnosti od 1. septembra 2010 (História vzdelávania hluchoslepých, 2011)

MAJÁK N.O.

Nezisková organizácia Maják so sídlom v Zdobe pri Košiciach je prvým špecializovaným zariadením pre hluchoslepých a viacnásobne postihnutých mladých ľudí svojho typu na Slovensku. Ide o organizáciu rodinného typu, v ktorej spolu žije a funguje dokopy sedem takto postihnutých mladých ľudí. Maják pomáha svojim klientom viesť plnohodnotný kvalitný život s odbornou pomocou a starostlivosťou vo všetkých oblastiach ľudského života. Je neziskovou organizáciou zriadenou Združením rodičov a priateľov hluchoslepých detí na Slovensku (pri Evanjelickej špeciálnej základnej škole pre hluchoslepe deti v Červenci) v roku 2003. Prevádzka Majáku n.o. začala v januári v roku 2007 (Nezisková organizácia Maják, 2011). Maják n.o. je prvé zariadenie rodinného typu pre hluchoslepú mládež a dospelých na Slovensku, kde môžu takto postihnutí ľudia pokračovať vo svojom vzdelávaní, venovať sa svojim aktivitám a žiť plnohodnotný život.

Aktivity klientov MAJÁK n.o.

Aktivity v Maják n.o. sú organizované tak, aby zmysluplne naplňali život jeho obyvateľov. Sú zamerané na získavanie vedomostí, zručností, návykov, ktoré smerujú k dosiahnutiu samostatnosti v maximálne možnej miere s ohľadom na zdravotné postihnutie, aby boli čo najmenej závislí na inej osobe. Hluchoslepi ľudia potrebujú celoživotné vzdelávanie. Potrebujú svoj štruktúrovaný program, kontakt s okolím, komunikáciu a neustálu stimuláciu, aby sa ďalej rozvíjali. Ak sa toto preruší, nastáva regres.

Hluchoslepi klienti si neuvedomujú, čo je to voľný čas, preto ho v Majáku organizovali namiesto nich a verili, že ak budú realizovať plánované aktivity, uvedomia si, že je to príjemná činnosť, nájdu v nich záľubu a budú sa tešiť na to, že ich môžu robiť. Aktivity, ktoré pracovníci pre klientov vybrali boli – jazdenie, arteterapia, muzikoterapia, kolky, canisterapia a plávanie.

Účasťou na aktivitách klienti súčasne získavali pocit, že dosiahli určitý výkon, možnosť zlepšiť ovládanie tela, poradiť si s telesnými a duševnými výzvami, posilňujú sebavedomie, majú príležitosť objaviť v sebe určité nadanie a príležitosť na seba-realizáciu (Šarišská, 2007).

Tak, ako sú rozmanité a rozličné potreby ľudí intaktných, rovnako tak sú rozličné aj potreby hluchoslepých osôb. Jakeš (2007) hovorí o niekoľkých potrebách hluchoslepých, medzi ktoré patrí potreba stretávať sa s druhými ľuďmi, dorozumievať sa, združovať sa, spolupracovať, rovnako aj potreba bezpečia, lásky šťastia, istoty, uznania, potreba sebarealizácie, tvorivej činnosti, potreba dosahovania úspechu, potreba vzdelávania sa, filozofovania. U hluchoslepých osôb do popredia veľmi vystupuje potreba byť v aktívnom styku so svojím okolím. Aj Kučerková (2008) hovorí o tom, ako veľmi je dôležité s hluchoslepými komunikovať a rešpektovať ich ako plnohodnotné osoby. Nepriaznivou okolnosťou pre hluchoslepých je to, že sú častokrát odkázaní na pomoc druhých. Asi najzreteľnejšie problémy hluchoslepých sú v oblasti sociálnej, nakoľko množstvo ľudí nevie, ako s hluchoslepými komunikovať, nechce s nimi komunikovať, alebo sa bojí komunikácie s nimi. Kvalitu života hluchoslepých môže významne ovplyvniť sociálna izolácia a obmedzené možnosti vlastného pohybu, no na druhej strane významným činiteľom, ktorý sa podieľa na zvyšovaní kvality života je zapájanie sa do rôznych voľnočasových aktivít a dosahovanie pocitu úspechu.

Arteterapia a výtvarné aktivity klientov

Náš príspevok je zameraný na konkrétnu oblasť výtvarných a arteterapeutických aktivít. Arteterapia je u nás stále pomerne mladý, ale sľubne sa rozvíjajúci psychoterapeutický odbor, ktorý je v súčasnosti rozšírený po celom svete. Ako výstižne hovorí prof. Šicková-Fabrics, arteterapia má schopnosť správať ľudí z teritória disharmónie, chaosu, z prostredia ohrozujúceho ich fyzické aj duševné zdravie, ktoré môže byť nielen v ich okolí, ale aj v nich samotných, do nového priestoru – územia, liečivého, ktoré môžu nájsť aj sami v sebe prostredníctvom výtvarného umenia. Inými slovami, ide druh psycho-

terapie využívajúci výtvarnú činnosť pacientov (Brukker, Opatíková, 2006). Petzold (1990) ju charakterizuje ako teoreticky usmernené pôsobenie na človeka ako celok v jeho psychických, fyzických danostiach, v jeho uvedomených aj neuvedomených snaženiach, plánované ovplyvňovanie postojov a správania pomocou umenia s cieľom liečby, alebo zmiernenia choroby a integrovania, alebo obohacovania osobnosti.

Jej „prvoradým cieľom nie je vytvorenie umeleckého diela, ale prostredníctvom sebavyjadrenia, rozvíjania tvorivosti, schopnosti komunikovať a spracovaním osobne významnej témy dosiahnuť odstránenie, alebo zmiernenie ťažkostí človeka so znevýhodnením. V arteterapii ide predovšetkým o využitie umenia ako plnohodnotného kanálu pre komunikáciu a introspekciu“ (Slavík, in Šicková-Fabrics, 2002, s. 31)

Viacerí autori (Malchiodi, 2012, Rubin 2010, Campbell, 1999) sa zhodujú na tom, že ide o psychoterapeutický smer, ktorý má svoje uplatnenie medzi dospelými, aj deťmi, využívajúce vhodné prostriedky výtvarného umenia pre umožnenie duševného a osobného rastu jednotlivca s príslubom komunikačného vyjadrenia seba samého. Ide o prinavrátenie človeka do stavu harmónie nielen so sebou samým, ale aj so svojím okolím.

Nazdávame sa, že podobné ciele je možné hľadať a dosahovať aj u dospelých ľudí s postihnutím hlavne v prípade, že je u nich prítomné aj mentálne postihnutie.

V súčasnosti sa výtvarnými prácami a výtvarným pôsobením mladých hendikepovaných, či dokonca samotných hluchoslepých autorov, zaoberá na domácej pôde, ale aj v zahraničí stále viac odborníkov. Vo svete existujú dokonca mnohé umelecké podujatia, ktoré si kladú za úlohu prezentovať výtvarné práce a projekty osôb s hluchoslepotou. Medzi takéto podujatia patrí napr. The Sensory Exploration Arts TM (SEATM) Program, Texas Deafblind Symposium, či napr. The Helen Keller Art Show, ktorá má už vyše tridsaťročnú históriu a ktorá sa každoročne koná v oficiálnych priestoroch múzeí po celej Alabame.

Medzi súčasných odborníkov, ktorí sa problematikou ľudí s hluchoslepotou a výtvarným umením a arteterapiou u ľudí s rôznym druhom postihnutia zaoberajú patrí Tarciová (2005, 2007), Gregušová (2002, 2004, 2005), Štěrbová (2005), Ludičková (2001, 2005), zo zahraničných je to napr. Kearns (2004), Davidson, Williams (2000), Harlan (1993), Pieters Mayfield (2001), Kowalik, Bańka (2000)

Jediné zariadenie pre hluchoslepých na Slovensku Maják n.o. chcelo arteterapiu zaradiť od začiatku svojho pôsobenia do pravidelných terapií klientov, keďže klienti pred tým nemali možnosť zažiť silnú kreatívnu činnosť. Najdôležitejšie pre nich však bolo získať si človeka, ktorý sa rozumie umeniu, má ho rád a zároveň je schopný voľne, no produktívne pracovať s dospelými hluchoslepými. Arteterapii sa v Majáku-u n.o. venuje uznávaný akademický maliar Helmut Bistika, ktorý s ním spolupracuje od roku 2008.

Výtvarník Helmut Bistika s nimi začínal spolupracovať len na vopred určený čas, no neskôr sa ukázalo, že výtvarné činnosti spojené s odborným vedením prinášajú do života hluchoslepých iný rozmer. V súčasnosti dochádza do Majáku-u pravidelne dvakrát až trikrát do týždňa, vždy na štyri hodiny denne.

Maják n.o. má v súčasnosti osem klientov. My sme sa zamerali na konkrétnu prácu dvoch z nich – Petra a Kristíny.

Petrov výtvarný prejav

Peter má 27 rokov. Je nepočujúci a prakticky slepý. Ukončil Špeciálnu základnú školu v Červenici. Jeho zrakový a sluchový hendikep je následkom nedonosenosti. Pri komunikácii sa dorozumieva posunkami. Má bohatú posunkovú zásobu. V prípade, že mu niekto nevie porozumieť, vie nakresliť, čo potrebuje. Rovnako dokáže čítať tlačenu, aj písanú abecedu, ktorú využíva aj pri písaní. Jeho najobľúbenejšou pomôckou v posledných rokoch je počítač a televízna lupa. Peter sa veľmi rád vzdeláva, počíta matematické príklady, píše, číta šlabikár, či rieši osemsmernky. Rád sa venuje tomu, čo ho zaujme. Prezerá si farebné časopisy, katalógy, obrazové publikácie. Medzi jeho obľúbené priestory patrí aj knižničný priestor, kde si môže vyhľadať rôzne obrazové publikácie a časopisy. S obľubou cestuje rôznymi druhmi dopravných prostriedkov. Medzi jeho najväčšie vášne však patrí kreslenie a maľovanie, i keď tomu tak nebolo vždy (Naši klienti, 2011).

Peter je veľmi šikovný mladý muž, čo sa prejavuje hlavne v tom, ako funguje počas svojej výtvarnej činnosti. Nakoľko sa u klienta prejavujú autistické črty, v začiatkoch potreboval pri sebe stále pomocnú ruku, niekoho, kto by ho viedol. Aj v súčasnosti je potrebné ho pre každú prácu namotivovať. Peter má však veľký dar zapamätať si veci a zážitky, ktoré zažil. Tie potom výtvarne znázorňuje a prezentuje prostredníctvom svojich prác.

Na začiatku ho musí arteterapeut správne motivovať, čo bude maľovať, napr. maľby s motívom konkrétnej rozprávky, alebo maľby s profilom osôb, motivácia obrázkom. Až potom Peter na základe tohto všetkého maľuje podľa svojho prežívania. Má veľký dar zapamätať si určité veci. Po návšteve Prahy Peter vedel po uplynutí šiestich mesiacov nakresliť Orloj, svoj vlastný zážitok z pražského metra, sídlisko v Prahe, ktoré navštívil. Predmety, situácie, zážitky sa mu ukladajú do pamäte a Peter ich vie aj po dlhšom časovom období „dostať z hlavy“ a bez problémov ich znázorniť na plátne.

Peter sa vyjadruje a maľuje jednoduchými tvarmi, prejavuje sa u neho tzv. výtvarný „primitivizmus“, ktorým zachytáva svoje myšlienky a spomienky. Rovnako tak vie trpezlivo robiť aj vytrvalú prácu pri maľovaní miniatúrnych obrazov na veľkom plátne, kde musí vzhľadom na svoje postihnutie veľmi citlivo uplatňovať jemnú motoriku svojich prstov a mikromotoriku očných pohybov. Má neskutočnú húževnatosť a dokáže pri jednej práci sedieť aj hodiny, kým nie je s prácou spokojný, čo nedokáže každý klient Majáku-u.

Svojou prácou s plátom sa Peter zaoberá ako matematickou úlohou, rieši to, vymýšľa a robí si to podľa svojej predstavy. Pri maľbe vyjadruje istý problém, nejakú záujmovú činnosť, ktorou sa zaoberá, kým to nie je vyriešené a dotiahnuté do konca. Veľmi dbá na všetky detaily, čo vychádza aj z jeho diagnózy autizmu. Mnohí by možno povedali, že kreslí ako dieťa, no keď sa človek prizrie kresbe bližšie, uvidí to úsilie a jednoduchú dokonalosť, ktorou Peter maľuje. Podľa slov pána Bistiku „je to tak fantastické, ako Peter voľne maľuje vo svojej tvorbe, že k tomu chcú smerovať v podstate aj všetci výtvarníci“. Je typ človeka, ktorý sa dá motivovať na všetko. Dá sa s ním lepiť, skladať, vyfarbovať, jednoducho čokoľvek, len aj tu je určitá hranica, čo

Peter dokáže a čo už nie. Dokáže robiť tie veci, ktoré sú mu umožnené jeho hornými končatinami a telom, no vie pre tvorbu inšpirovať rôznymi podnetmi. Stále prídje niečo nové, pre čo sa nadchne a na základe čoho začne tvoriť. Prostredníctvom výtvarnej činnosti potrebuje dať von svoj emotívny a impulzívny prejav.

Ak by sme mali zhodnotiť Petrov pokrok odkedy začal s arteterapiou, pán Bistika skromne vraví, že je tam neskutočný posun, ale nie je to celkom jeho zásluhou. Pretože ak by medzi týchto mladých hluchoslepých ľudí prišiel ktokoľvek, kto sa rozumie svojmu remeslu, ovláda arteterapiu a dokáže pracovať s hendikepovanými ľuďmi, u Petra by tento talent objavil a doslova ho vyburcoval k týmto výkonom. A to, že sa tieto fantastické expresie u všetkých klientov vyvinuli až teraz znamená, že pred tým zjavne nemali výtvarníka, ktorý by sa im naplno venoval, napriek tomu, že už aj v predchádzajúcich rokoch bol v Maják-u pokus o výtvarné aktivity. Ak aj s nimi v uplynulých časoch pracovali ich sociálne pedagogičky, alebo vychovávateľky, ten kto nemá odborné umelecké vzdelanie, nemôže odhadnúť ten neskutočný potenciál, ktorým konkrétne Peter disponuje.

Petrove obrazy:

Baletka a cínový vojačik

Tento plnofarebný obraz, na ktorý bola vydaná zjavná dávka trpezlivosti, maľoval Peter zhruba 6 mesiacov pred jeden a pol rokom. Petrovi sa len načrtol obraz, ktorý sa od neho očakával, keďže dané dielo putovalo na jarnú výstavu r. 2013. Naľkoľko pracoval sám, musel sa sám obslúžiť, zobrať si správnu farbu, správny štetec. Maľbu doplnil aj o textové úryvky z danej rozprávky. Zaujímavé je, že napriek tomu, že už vyše roka vie Peter pracovať sám, vtedy, keď sa v miestnosti zídu všetci klienti a pracujú všetci spoločne, je pre neho veľmi náročné vybrať si samostatne pomôcky. V tej chvíli sa okolo neho totiž nachádza priveľa stimulov. Všíma si aj ostatných, čo robia, ako maľujú. Ak má Peter pracovať sám, tak vo svojom prostredí, so svojimi pomôckami, vtedy sa cíti najistejší v tom, čo robí.



Obr. č. 1: Baletka a cínový vojačik



Obr. č. 2: Metro

Metro: Tento obraz Peter maľoval šesť mesiacov po tom, čo navštívil Prahu. Zapamätal si priestor aj emóciu, ktorú prežíval. Pamätal si, že metro je pod zemou a že ho k nemu dovedli pohyblivé schody.

Maják n.o.: (Obr. č.3) Toto je jeden z prvých obrazov, ktoré vytvoril, keď začal pracovať úplne samostatne. Tento obraz znázorňuje samotný Maják a jeho súčasti, ktoré Peter vníma najintenzívnejšie, napr. obývačka, kde sa všetci stretávajú, stôl a stoly, pri ktorých sa stravuje a pracuje, svoju izbu a v nej posteľ a stôl s počítačom, ktorý momentálne patrí k jeho veľkým koníčkam, ďalej TAXI ako vozidlo, ktorým sa klienti Maják-u odvážajú na rôzne podujatia. Drží sa aj verného farebného znázornenia, ako to je aj v skutočnosti.



Obr. č.3: Maják n.o.

Peter je v istom smere spastický a krčovitý, a dokonca aj pri hraní divadelného predstavenia vie byť tak úžasne „nabudený“ pre danú činnosť, že chce a vie pracovať aj s ľuďmi, ktorí sú v tomto pohybovom prejave na oveľa vyššej úrovni a je ochotný bojovať a robiť neskutočné veci, aby sa dostal, alebo aspoň priblížil k ich úrovni. Pri výtvarných technikách je to podobné. Nikdy nedal najavo, že toto je lepšie, alebo toto je horšie. Pracuje s tým, čo mu je dané. Vie pre tvorbu inšpirovať

rôznymi podnetmi. Stále príde niečo nové, pre čo sa nadchne a na základe čoho začne tvoriť.

Kristínin výtvarný prejav

Kristína má 26 rokov. Je nepočujúca a slabozraká. Ukončila Špeciálnu základnú školu v Červenci. Jej multisenzorické postihnutie je dôsledkom rubeoly. Pri komunikácii sa dorozumieva posunkami. Svoje nálady a prosby vyjadruje mimikou, gestami, pohybmi tela, plačom a smiechom. Pri komunikácii používa aj symboly a komunikačnú knihu. Čokoľvek má Kristínka urobiť, potrebuje k tomu náležité vysvetlenie. Takisto rada sleduje televíziu, páčia sa jej mihajúce sa farby. S obľubou sleduje videá, kde je jej rodina. Aj medzi jej preferované činnosti v Maják-u patrí kreslenie a maľovanie (Naši klienti, 2011).

Kristína robí podklady a abstraktné obrazy. Pri tvorení veľmi nerozmýšľa, ani si neuvedomuje, čo robí, jednoducho má obrovský zážitok z toho, že maľuje. Kým k tomuto zisteniu prišli, Kika sa hádzala o zem, rozbíjala veci okolo seba, nechcela robiť tú činnosť, ktorá sa od nej vyžadovala. Maľovanie bol pre ňu vtedy určitý druh práce, do ktorej ju nútili, pretože nikdy pred tým to nerobila, resp. to nemusela robiť. Kristína rada prejavuje svoje emócie rôznymi spôsobmi. Na začiatku nechcela vôbec spolupracovať, hádzala sa o zem, plakala. Trvalo dlhý čas, kým si na seba s arteterapeutom zvykli, kým on pochopil, ako má s Kristínou pracovať a kým ona pochopila, že táto činnosť jej prináša radosť a uspokojenie.

Pri maľbe sa na to išlo s Kristínou veľmi pomaly a postupne. Začala na niečom pracovať, zašpinila sa, sledovala ako sa mení farba, až kým sa neprišlo na to, čo tým všetkým vlastne sleduje – *kontakt s farbou, hmotou*. Kristína to všetko potrebuje cítiť pod rukami, častokrát sa celá zašpiní, čo jej však prináša radosť. Maľuje celá zahalená do maliarskej zástery, vtedy môže pracovať tak, ako sa jej chce a napriek tomu, že sú jej diela abstraktné, znázorňujú veľmi veľa. Po každom maľovaní musí u Kristínky prebehnúť hygiena celého tela. Nevie sa, čím to je, ale vtedy, keď môže tie farby a hmotu položiť na seba a skúmať to na vlastnom tele, vtedy sa cíti veľmi spokojná.

Keď Kristína maľuje, maľuje celým telom. Maľuje prstami, predlaktím, prsiami, celou hrudou, doslova sa obtiera o obraz a práve vtedy prežíva istý pocit materiálna a pocit dotýkania sa. Tým prežíva istú sebastimuláciu a uspokojenie s danou činnosťou. Nikto z ôsmich klientov zariadenia takýmto spôsobom neprežíva chvíľu arteterapie. Tento výtvarný prejav je len jej. Kristínke musia byť farby vopred nachystané a vyhradené iba pre ňu. Vtedy s nimi bez problémov pracuje.

V minulosti nikdy neprejavovala radosť, keď k nim prišiel arteterapeut, pretože si ho spájala s činnosťou, ktorú *musela* robiť. Keď Kika pracuje, jej činnosť má rôzne dlhé časové trvanie. Maľuje farbičkami, ceruzkou, vodou rozrušuje línie, obťahuje tvary, škrtá a tým všetkým vznikajú naozaj neskutočne krásne abstraktné diela. Všetko, čo maľuje, maľuje v absolútne pokojnom stave. Je stotožnená s tým, že práve vtedy sa vykonáva tá činnosť, ktorá ju teší. Neprejavuje pri tom žiadnu nervozitu.

Obrazy na plátne:

Ide o abstraktné diela, kde sa naplno prejavujú emócie, je na nich jasne vidieť prácu dvoch rúk. Napriek abstraktnosti obrazov, každý, kto sa na ne pozrie, tam vie nájsť niečo veľmi konkrétne.



Obráz č. 4:



Obr. č. 5: Spoločný obraz



Obr. č. 6: Obraz na plátne

Spoločný obraz: Vzniká tak, že Kika namaľuje abstraktný obraz ako podklad, iný klient ho niečím dotvorí, napríklad lepe ním rôzneho materiálu, a Kika to následne ešte farbami domaľuje. Takto vznikajú maľby so štruktúrou.

Keď Kika pracuje, je rozdiel či pracuje s tenkým pierkom, po ktorom nevidno hrubú stopu, iba tenkú čiarku, alebo či dostane do ruky prstové farby a hrubé štetce. Farby musia byť vopred nachystané a vyhradené iba pre ňu. Vtedy s nimi dokáže pracovať bez problémov a v stave vyhranenom pre činnosť maľovania.

Existuje veľmi veľké množstvo vecí, ktoré na nás každodenne vplyva. Pri týchto vplyvoch je obzvlášť dôležité, ako sa klient cíti. Keď pán Bistika začal spolupracovať s Maják-om, až po niekoľkých rokoch sa spoločenská miestnosť stala tvoriť dielňou klientov - vtedy, keď aj samotní pracovníci zariadenia pochopili, aká dôležitá je pre nich táto činnosť. Pretože pokiaľ nie je pre slobodné umelecké činnosti vytvorený priestor, nemôžete s nimi pracovať, a vtedy musíte neustále dávať pozor na to, aby ste niečo nepoškodili, či nepošpinili, čo však nie je práve umelecky podnetné.

Avšak stále ostáva veľkým problémom nedostatok celkového priestoru pre výtvarné činnosti, keďže miestnosť, ktorá na to v súčasnosti slúži, je relatívne malá. Pre dokonalé podmienky by im slúžila dostatočne veľká umelecká dielňa, ktorá je

však pre nich zatiaľ nedostupná. Súčasná arte-miestnosť je prerobená zo spoločenskej miestnosti. Tento priestor je však relatívne stále veľmi „čistý“ a každý umelec potvrdí, že sa nedá kvalitne pracovať, kým sa necíti voľne. Maják n.o. však v rámci svojich možností robí v súčasnosti pre svojich klientov maximum. Výtvarné diela klientov boli už aj v minulosti viackrát prezentované verejnosti, hlavne v košickej galérii.

Na záver budem citovať pána Bistiku: „Musíte byť úplne postihnutý hendikepom, aby ste vedeli niečo také tvoriť. Lebo ako zdravý človek to inak neviete ani dostať von. A tým že s nimi robím, často uvažujem nad tým, aké to je, tak sa znížiť, aby ste dostali von tie úplne primitívne prvky, ktoré vo vás driemu. Lebo v každom z nás sú. Len u nich sa to nevyvíja ďalej a u nás sa to potlačilo všetkými ostatnými skúsenosťami. Dospelý inteligentný človek vie, že to sa nemá, to sa nepatrí, toto je pekné a toto nie.“ Pán Bistika ďalej dodáva: „Veci, ktoré tvorí Peter a Kristína sú fantastické. Tuto to nie je ako v škole, kde sa častokrát pracuje len s tými najlepšími žiakmi, ktorý vedia dokonale prekresliť obrázok, ale nevedia vo svojej hlave nič nájsť. Sú tak preplnení vedomosťami a tým, čo im masmédiá ponúkajú, že nemajú nič vlastné. Ale čo je najtragickejšie, je to, že učitelia to považujú za dobré a správne. A keď sa pozrieme na ten zvrátený stav, čo je dnes v súčasnej výtvarnej výchove kvalitné a čo nekvalitné, častokrát pridáme k tomu, že aj samotní učitelia výtvarnej výchovy stratili zmysel pre to, čo je správne a čo nie. Po určitom čase niektorí učitelia ako keby oslepnú. Vidia to, čo je umelo pekné a nie to, čo je prirodzene pekné. To potom podporuje aj žiakov, aby kreslili to, čo je od nich vyžadované a nie to, čo vychádza z ich prvotnej kreativity. Využívajú sa stále tie isté techniky, ten istý materiál, učiteľ sa bráni tomu, aby sa deti farbami zašpinili. Stále sa pracuje na malých priestoroch, na malých plochách papiera formátu A4 a tam sa nedá nič vážne urobiť. Tam nemôžete svoju vlastnú emotivitu ani prežiť ani zobraziť. A toto je ten rozdiel medzi „klasickým“ maľovaním a maľovaním našich hendikepovaných mladých ľudí.“

Záver:

Napriek tomu, že vnímanie sveta je pre osoby s postihnutím v určitom smere relatívne obmedzené, stále je pre nich dostupných mnoho oblastí, v ktorých môžu vyniknúť, pocítiť priazeň, získať pocit zadosťučinenia. Arteterapia sa v súčasnosti stále väčšou mierou a intenzitou dostáva do povedomia širokej verejnosti, a je jedným zo spôsobov, ako môžu nielen ľudia s postihnutím vyjadriť svoje emócie a prejať svoje schopnosti.

Je oprávnené povedať, že práve tento druh terapie sa ukazuje ako jeden z veľmi vhodných prostriedkov sebarealizácie osôb s hluchoslepotou. Prostredníctvom nej sa u mladých ľudí rozvíja trpezlivosť, emocionálna, citlivosť, precíznosť, komunikácia, schopnosť spolupráce a mnoho ďalších aspektov, ktoré sa pozitívne odrážajú v ich celkom napredovaní a charaktere.

Literatúra:

- BRUKKER, G.- OPTÍKOVÁ, J. 2006. VEĽKÝ SLOVNÍK CUDZÍCH SLOV. Bratislava: Robinson, s.r.o., 2006.
- CAMPBELL, J. et al. 1999. Art Therapy, Race and Culture. London: Jessica Kingsley Publishers, 1999. ISBN 1-85302-579-8
- DAVIDSON, T., WILLIAMS, B. 2000. Occupational therapy for children with developmental coordination disorder: A study of the effectiveness of a combined sensory integration and perceptual- motor intervention. In: *British Journal of Occupational Therapy*, Roč. 63, č.10, s. 495-499.
- GREGUŠOVÁ, H. 2004. Výtvarné aktivity mentálne postihnutých detí predškolského veku. - 2. vyd. - Bratislava : Sapiencia, 2004. - 155 s. ISBN 80-968797-9-0.
- GREGUŠOVÁ, H. 2005. Výtvarne nadaný postihnutý. In: Nadaný a talentovaný postihnutý jedinca. Bratislava : Sapiencia, 2005. s. 29-42. ISBN 80-969112-8-7.
- GREGUŠOVÁ, H. - HORVÁTH, J. 2002. Výskum výtvarného prejavu mentálne postihnutých jednotlivcov. In: Paedagogica specialis. Bratislava : Univerzita Komenského, 2002. Roč. 21. S. 61-71. ISBN 80-223-1715-2.
- HARLAN, J.E. 1993. *Yes We Can: Overcoming Obstacles to Creativity*. Paper presented at the annual meeting of the American Association on Mental Retardation, 1993. [cit. 2014-02-12] Dostupné na internete <http://www.hoagiesgifted.org/eric/faq/arts.html>
- JONES, C. J. 2002. Evaluation and Educational Programming of Students With Deafblindness and Severe Disabilities: Sensorimotor Stage. Springfield: Charles C Thomas, 2002. 265 s. ISBN 0-398-07216-7.
- KEARNS, D. 2004. Art Therapy with a Child Experiencing Sensory Integration Difficulty. In: *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, Roč. 21, č. 2., s. 95-101
- KOŠŤOTOVÁ, M. 2007. Sluchové postihnutie od A po Z. Nitra: Effeta, 2007. 297 s. ISBN 978-80-89245-06-2
- KOWALIK S., BAŇKA A. 2000. Perspektivy rehabilitace hluchoslepých. 1. vyd. Praha: Wagner Press, 2000. 133 s. ISBN 80-903019-0-8
- LUDÍKOVÁ, L. 2001a. Edukace hluchoslepeho dítěte raného věku. 1. vyd. Olomouc: UP, 2001. 94 s. ISBN 80-244-0250-5
- LUDÍKOVÁ, L. 2001. Vzdělávání hluchoslepých III. Praha: Scientia, 2001. 78 s. ISBN 80-7183-256-1
- LUDÍKOVÁ, L. 2005. Kombinované vady. 1. vyd. Olomouc: UP, 2005. 140 s. ISBN 80-244-1154-7
- MAJEWSKI, T. 2000: Charakteristika hluchoslepých osôb a jejich hlavné problémy. In: Kowalik, S., Banka, A.: Perspektivy rehabilitace hluchoslepých. Praha: Wagner Press. 2000. STR. 33 – 39. ISBN 83-909262-0-2
- MALCHIODI, C. 2012. Handbook of Art therapy. New York: The Guilford Press, 2012. ISBN 978-60918-975-4
- McINNES, J. M. 1999. A Guide to Planning and Support for Individuals Who Are Deafblind. Toronto: University of Toronto

- Press, 1999. 554 s. ISBN0-8020-4242-2
- MILES, B. – RIGGIO, M. 1999. Remarkable Conversation. Massachussettes: Perkins School for Blind, 1999. 308 s. ISBN #0-9657170-1-1.
- PETZOLD, H. – ORTH, I. 1990. Die neuen Kreativitätstherapien. Paderborn: Junfermann, 1990.
- PLEVOVÁ, R. - REGINA, S. 2010. Komunikace s detským pacientem. Praha: GRADA, 2010. ISBN 978-80-247-2968-8
- PIETERS MAYFIELD, N. 2001. Creative expression: Opportunities for persons who are blind, The Indiana Deafblind Service project, 2001. [cit. 2014-02-12] Dostupné na internete <http://dblink.org/pdf/creativity-bk.pdf>
- RUBIN, J. 2010. Introduction to Arte Therapy. New York: Taylor and Francis Group, 2010. ISBN 978-0-415-96093-9
- ŠARIŠSKÁ, J. 2007. Hodnotiaca správa výchovnovzdelávacej práce za prvý polrok 2007 v Maják n. o. Zdobá
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2002. Základy arteterapie. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0
- ŠTĚRBOVÁ D. a kol. Hluchoslepota – lidé s ní a kolem ní. 1. vyd. Olomouc: UP, 2005. 103 s. ISBN 80-244-1244-6
- TARCSIOVÁ, D. 2005. Hluchoslépe osoby a ich komunikačný systém. In: Efeta – otvor sa. Roč. 15, č. 1. 2005. s. 2-6. ISSN 1335 1397
- TARCSIOVÁ, D. 2007. Libuša Ludíková a kol. Kombinované vady. *Effeta – otvor sa*. Roč. 17, č. 4. 2007. s. 26 -27. ISSN 1335 -1397
- História vzdelávania hluchoslepých*, 2011. [cit. 2014-02-20] Dostupné na internete: http://www.eszscervenica.sk/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=27
- Hluchoslepota, 2011 [cit. 2014-01-30] Dostupné na internete: <http://www.lorm.cz/download/HMN/obsahCD/hluchoslepota.html#literatura-ohluchoslepote>
- Nezisková organizácia Maják, 2008 [cit. 2014-02-23] Dostupné na internete: <http://www.majak.sk/>
- Primary Etiologies of Deaf-Blindness - Frequency, 2014 [cit. 2014-02-18] Dostupné na internete <http://nationaldb.org/ISSelectedTopics.php?topicID=990&topicCatID=24> dňa 18.2.2011
- Vzdelávací program pre hluchoslépe deti ISCED 0 predprimárne vzdelávanie CD-2008-18550/39582-1:914 zo dna 26.mája 2009 [cit. 2014-02-15] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/documents//21/stihova/VP_pre_deti_HS_ISCED_0.pdf
- Vzdelávací program pre deti a žiakov hluchoslepých ISCED 1 primárne vzdelávanie CD-2008-18550/39582-1:914 zo dna 26.mája 2009 [cit. 2014-02-15] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/documents//21/stihova/VP_pre_ziakov_HS_ISCED_1.pdf
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov [cit. 2014-02-18] Dostupné na internete: http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf
- What is deafblindness? a. 2005. [cit. 2014-01-29] Dostupné na internete: <http://www.deafblindinternational.org/standard/about.html>
- What is deafblindness? 2011.[cit. 2014-01-29] Dostupné na internete: http://www.sense.org.uk/what_is_deafblindness

Kontaktné údaje:

Mgr. Katarína Priesterová

Katedra špeciálnej pedagogiky PdF UK v Bratislave, Račianska 59, 813 34 Bratislava

e-mail: k.priesterova@gmail.com

PODPORA INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA PROSTREDNÍCTVOM MUZIKOTERAPIE V PREDŠKOLSKOM ZARIADENÍ PROMOTING INCLUSIVE EDUCATION THROUGH MUSIC THERAPY IN PRE-SCHOOL ALŽBETA SYKORJAKOVÁ

Abstrakt: Cieľom príspevku je poukázať na prirodzený spôsob budovania a formovania inkluzívneho prostredia v predškolskom zariadení prostredníctvom muzikoterapie ako jednej z expresívnych terapeutických postupov. Súčasťou príspevku je kauzistická metóda, ktorú autorka dopĺňa o kvalitatívne zistenia z pozorovaní počas muzikoterapeutickej intervencie.

Abstract: The objective of this article is to highlight the natural way of building and shaping an inclusive environment in pre-school through music therapy as one expression of therapeutic procedures. Part of the paper is kauzistická method by the author as the qualitative findings from the observations through music therapy interventions.

Kľúčové slová: predškolské zariadenie, inklúzia, inkluzívne prostredie, muzikoterapia

Key words: pre-school, inclusion, inclusive inveroiment, music therapy

Úvod

V dnešnej dobe sa vplyvom multifaktorálnych zmien vytvárajú v triedach materských škôl čoraz viac heterogénne skupiny. Nie sú to len vekové rozdiely v jednotlivých triedach, ale aj oslabenia, či ťažkosti, ktoré sú v súčasnosti ponímané ako bežné (napr. špecifické poruchy učenia a správania sa). Akceptácia detí s uvedenými ťažkosťami v školských zariadení je formálna, priestor a samotná príprava society je otáznou. Prostredie bezpečné, stimulujúce, či podporujúce je zatiaľ utópiou pre našu spoločnosť. Tzv. inkluzivita prostredia, pedagógov i detí je budúcnosťou inkluzívnej spoločnosti (porov. Kováčová, 2010).

Kazuistika

Adoptívni rodičia šesť ročného chlapca s Fetálnym alkoholovým sy. a s výraznou poruchou správania sa snažili začleniť svojho syna do miestneho predškolského zariadenia. Zriaďovateľ však zaujal stigmatizujúci postoj s cieľom segregovať dieťa nevytvorením vhodných podmienok, čo cielilo k neprijatiu do zariadenia. Z tohto dôvodu muselo dieťa navštevovať zariadenie mimo miesta svojho bydliska, čo prinášalo komplikácie celej rodine. Na tejto krátkej informácii z kazuistiky dieťaťa je možné vidieť realitu procesu začleňovania v našich podmienkach. V tomto prípade o inkluzivite nemôže byť zmienka. Vytvoriť pre dieťa so znevýhodnením vhodné materiálne a personálne podmienky je často náročné no vo väčšine chýba základná stavebná jednotka- snaha.

Inkluzivita prostredia

Inkluzivita je v kompetencii každého jednotlivca nakoľko „prioritnými atribútmi vo formovaní inkluzívneho povedomia sú empatia, solidarita, vzájomná podpora a súdržnosť v skupine (Kováčová 2010, s. 89).“ Každý človek je pre spoločnosť prínosom a filozofia inkluzivity spočíva podľa Hornáčkovej (2007) v bezpodmienečnom prijatí. Inkluzívny proces je anti-diskriminačný, uplatňuje sa v ňom akceptácia potrieb dieťaťa, konkrétne v škole jeho vzdelávacích potrieb. Odlišnosť podľa autorky nadobúda v inkluzívnom prostredí pozitívnu hodnotu a ich prítomnosť prospieva ostatným a teda odlišnosť jednotlivca nepôsobí ako rušivý faktor, naopak dostáva pozitívnu hodnotu Hajková a Strnadová (2010) ponímajú inkluzívne vzdelávanie ako rozvíjajúcu sa kultúru školy smerujúcu k sociálnej koherencii. Obe autorky sa zhodujú s našim vnímaním inkluzívneho vzdelávania a to rozvíjanie individuálnych schopností a daností dieťaťa bez zamerania na výkon a zohľadnenie špecifických vzdelávacích potrieb dieťaťa. Súčasný školský systém je žiaľ stále zameraný na výkon nie na človeka, jeho individuálne predispozície, možnosti a limity.

Podľa Kováčovej (2010) je pre úspešnosť prijatia dieťaťa s „odlišnosťou“ iným dieťaťom potrebné začať s budovaním inkluzivity od skorého veku a začať s jej praktickou realizáciou v predškolských zariadeniach. Raný vek je podľa autorky (ibidem) najvhodnejším pre kreovanie a stimulovanie inkluzívneho povedomia detí. Deti majú takto možnosť imitovať a osvojovať si adekvátne správanie. Ako uvádza Keyes (1997) deti vo veku do troch rokov nerozumejú slovu „postihnutie“ a ich postoje sú bez predsudkov. Platí to žiaľ aj opačne a to čím sú deti staršie tým sa u nich viac stretávame s predsudkami a negatívnymi reakciami voči „inakosti“. Kováčová k tomu dodáva, že začínať s inklúziou v školskom veku so sebou prináša aj ťažkopádne začiatky predovšetkým v akceptácii odlišnosti ako normality, keďže komunita detí v tomto období má už vytvorené určité predstavy a predsudky, ktoré nadobúdajú stigmatizačný charakter. O skúsenostiach detí so zrakovo znevýhodnenými spolužiakmi uvádza aj Slowík (2007), ktorý dodáva, že skúsenosti tvoria základ pre vytváranie zdravých inkluzívnych postojov. Pre vytvorenie prijímajúceho prostredia je nutné komunikovať s deťmi na danú tému. Napríklad v prípade, že máme v triede dieťa so zrakovým znevýhodnením je vhodné vysvetliť deťom ako funguje zrak. Realizuje sa to prostredníctvom rozprávok, reálnych príbehov s hlavnou postavou, ktorá je nevidiaca; encyklopédii o ľudskom tele a pod. Podľa Kováčovej (2011) začlenením umenia ako súčasti zážitkového učenia je jednotlivcom ponúkaný priestor k formovaniu a utváraniu prvotných názorov, postojov a hodnôt.

Dôležité je venovať dostatočne veľa pozornosti všetkým deťom, reflektovať ich vzájomné vzťahy a kooperáciu a tým podporovať proces inklúzie a tak sa vhodným spôsobom vyhnúť **stigmatizácii**. Stigmatizácia v prepojení s inklúziou znamená vylúčenie, vyčleňovanie. Kováčová (2010) uviedla tri zdroje stigmy, pričom prvý sa výrazne dotýka telesnej stránky a ide o zjavnú telesnú deformáciu, fyzické či sociálne postihnutie. „Narušené“ psychické zdravie predstavuje druhý zdroj stigmy, pričom v predškolskom zariadení ide prevažne o špecifické vývinové poruchy učenia a správania. Ako tretí zdroj pre stigmou popisuje autorka príslušnosť k určitej skupine (náboženstvo, rasa, národnosť). Corrigan (2009) definuje nasledovné typy stigmy a to verejná stigma, pričom predsudok sa dostáva do verejnej politiky, autostigma (vlastná stigma) a inštitucionálna stigma.

Rozhovor medzi päť ročným dievčatom (Evičkou- E) a liečebnou pedagogičkou (LP) počas terapie a voľnej hry

E: *Prečo sem chodím?*

LP: *Prečo si myslíš?*

E: *Hm.. (chvíľu sa zamýšľa). Lebo pani učiteľka povedala, že som divná....*

Predchádzajúca snímka poukazuje na sebaaponímanie päťročného dievčatka, ktorého názor a postoje voči sebe ovplyvnili názory dospeléj osoby (autority). Z príkladu je zjavná inštitucionálna stigma, ktorá mala dopad na vytvorenie autostigmy. Už dieťa v takomto skorom veku sa vníma ako „divné, čudné, nevhodné...“. Aký dopad to bude mať na rozvoj jej osobnosti v neskoršom veku pri nedostatočnej podpore, pomoci? Na túto otázku si môže (a určite dokáže) odpovedať každý sám.

Z pohľadu Lebeer et. al. (2006, s. 23-24) patria k základným podmienkam na podporu inklúzie v materskej škole nasledovné

- **„Láskavý prístup“**: ten by mal byť samozrejmosťou, aby sa všetky deti cítili v škole dobre.
- **„Kvalita vzťahov medzi učiteľom a dieťaťom“**: učiteľ, ktorý odvedie svoju prácu z presvedčenia a nie mechanicky, väčšinou dosahuje lepšie výsledky. Ak má učiteľ k deťom pozitívny vzťah, zväčša je motivovaný pracovať s deťmi individuálne.
- **„Rozdielny hodnotový systém“**: škola by mala prehodnotiť svoj hodnotový systém. Hodnotami inkluzívnej školy je spolupráca, akceptácia odlišnosti vo výkonoch, jej hlavným ukazovateľom sú individuálne možnosti detí/žiakov.
- **„Inklúzia by nemala závisieť na výkonoch dieťaťa“**: mala by byť zameraná na proces.
- **„Mali by byť zavádzané individuálne programy“**: aby deti dostatočne motivovali a boli pripravené z ohľadom na ich individuálne potreby.
- **„V prípade nutnosti, by sa malo dieťaťu dostať podpory“**: podpora by nemala byť príliš rozsiahla, ale nemala by byť ani nedostatočná.
- **„Účasť detí“**: dieťa by malo dostať šancu samé sa rozhodnúť pre inklúziu, môžu existovať deti ktoré si ju neželajú.
- **„Dieťa môže dostávať podporu aj mimo vyučovacie hodiny“**: a to v takej miere, aby mal učiteľ možnosť kontaktu aj s inými žiakmi a mal čas aj na svoje vzdelávanie.
- **„Základom je účasť a podpora rodičov“**: tá je nevyhnutná.

Uvedené podmienky autorka (ibidem) koncipovala na základe dlhoročných skúseností s inklúziou z rôznych krajín.

Muzikoterapia ako prostriedok k inklúzii

Muzikoterapia podľa Kantora (2009) zahrňuje osobnosť klienta, terapeuta a ich vzájomný vzťah, nie je autoterapiou. My dodávame, že muzikoterapia zahrňuje vzťahy medzi všetkými účastníkmi. Nemusí ísť len o pozitívne vzťahy, pocity, každopádne ide o formujúce sa postoje, názory, vzťahy voči jednotlivcom v skupine a voči sebe. Podľa potrieb klienta je volená **individuálna** alebo **skupinová** muzikoterapia. V individuálnej terapii býva celý program „šitý“ podľa potrieb klienta a preto požadované zmeny často prichádzajú rýchlejšie. Skupinová terapia pracuje so skupinou ľudí, prináša integráciu/inklúziu klienta do skupiny, podporuje vzájomnú interakciu a vzťahy. Jednotlivec v skupine sa stretáva a učí sa rešpektovať osobitosti ostatných členov, ich postoje, názory, prípadné obmedzenia. Mitašiková (2010) uviedla pozitívny aspekt heterogénnej skupiny, kedy ciele stanovujeme vždy individuálne pre každého klienta. Pri vekovo heterogénnej skupine môžu mladšie deti napredovať a učiť sa od starších. V liečebnej pedagogike kladíme prioritný cieľ na vytvorenie (a stále budovanie) kvalitného vzťahu, ktorý je postavený na dôvere, porozumení a akceptácii. Po tejto fáze spoznávania a získavania informácií si spoločne podľa potrieb konštruujeme ciele, ktoré samotný klient (spoločnosť) pokladá za dôležité. V nasledujúcej časti sa nebudeme bližšie pozastavovať nad teóriou muzikoterapie či inklúzie ale prakticky poukážeme na kombináciu spomenutých oblastí.

Analýza muzikoterapeutických stretnutí

V rámci pôsobenia v predškolskom zariadení nám bol vymedzený priestor pre začlenenie prvkov muzikoterapie do edukačného procesu. Prostredníctvom tejto metódy sme mohli prijateľným spôsobom podporovať danosti jednotlivých detí, prirodzene stimulovať a podporovať ich vo vzájomnej kooperácii a nadväzovať nové vzťahy. Integrovať dotyk a objatie a zisťovať, že príjemný kontakt nie je prejavom „slabosti“ ale patrí medzi elementy priateľstva. Ako liečebný pedagóg pôsobiaci v predškolskom zariadení som mala možnosť podrobne nazrieť do sveta najmenších. Príležitosť pozorovať ich vývin, osobitosti typické pre tento vek ako aj trápenie, ktoré sa nevyhne ani tomuto veku či odlišnosti, ktoré si vo svojej genetickej výbave nesie na svet každé dieťa sú najlepším zdrojom poznania i pochopenia. Z interných prednášok Mitašikovej (2010) sa dozvedáme, že muzikoterapia je systematicky interpersonálny a intrapersonálny proces, zameraný na dosiahnutie plného potenciálu klienta.

Muzikoterapeutický program „Slniečko“

Stretnutie je vhodné pre skupinu detí, ideálny počet 8 až 12 detí (počet stanovený z doterajších skúseností). Vekovú skupinu zohrávajú deti predškolského veku (heterogénne 4-6,5 roka). Odporúčaný čas vzhľadom k vekovým osobitostiam je 30 minút avšak dôležité je vnímať reakcie detí a flexibilne upravovať čas a prispôbovať ho potrebám detí. Cieľom uvedeného stretnutia je vytváranie inkluzívneho povedomia, posilnenie skupinovej kohézie a dôvery u detí predškolského veku. Špecifické ciele sme bližšie popísali pri jednotlivých technikách. Stretnutie je určené pre všetky deti, prihliada na vývinové osobitosti, potreby a vývinovú úroveň predškolského veku. Z terapeutických cvičení môžu profitovať všetky deti.

Štruktúra muzikoterapeutického plánu

Rituál: privítanie detí, každé z nich postupne zahrá svoj tón na triangel. Po odznení rituálu nasleduje „Ahoj pesnička“, ktorá má motivujúci charakter, navodzuje príjemnú atmosféru a tým, že sa hrá pre každé dieťa je prijímajúca a dodáva deťom jedinečnosť. Následne deti dostanú možnosť zahráť svoju náladu na xylofón (sebavyjadrenie prostredníctvom hudby- neverbálne).

Pomôcky: triangel, xylofón

Chlapec počas „Ahoj pesničky“ odpovedal, že sa má zle. Tak sme báдали prečo: „Zle som sa vyspal.“ Znela odpoveď a jeho nálada bola patrične odzrkadlená aj v správaní, pozornosti. Dostal priestor vyhrať svoju náladu na hudobnom nástroji kde sa v hre odrazil jeho vnútorný svet a prežívanie.

Technika: „Čmáry-čmáry fuk!“

Cieľ: uvoľnenie, koncentrácia, podpora jemnej motoriky a vizuomotoriky, stimulácia ruky- hranice ruky

Pomôcky: výkresy s obkreslenými rukami (obtiahnuté čiernou centra-fixkou), žltý kruh, žlté voskovky, CD prehrávač, hudba, šatka

Popis techniky: každé dieťa dostane jeden výkres na ktorý mu liečebný pedagóg obkreslí ruku a následne ju obtiahne centra-fixkou. Deti dostanú žlté voskové farbičky a môžu si vyfarbiť svoju ruku. Sú oboznámené, že po ukončení ich čaká prekvapenie, ktoré sa ukrýva pod šatkou. Deti si môžu ľubovoľne vyfarbiť ruku a v pozadí je pustená veselá hudba. Pod šatkou sa ukrýva žltý kruh, ktorý predstavuje hlavnú časť slnka, deti po vyfarbení rúk odhalia čo sa pod šatkou ukrýva. Spoločne potom dotvoríme lúče z vyfarbených rúk.

Každé dieťa priložilo k slnku svoju ruku- lúč. Pozorovali sme jednotlivé ruky, hľadali rozdiely a zhody. I samotné prsty na ruke boli rozdielne. Avšak jedine spolu vytvorili „nádherné žiarivé slnko.“



Technika: „Slnčné veršičky“

Cieľ: rozhybanie svalstva, pohyby od malých a jemných až po veľké a výrazné

Pomôcky: triangel

Popis techniky: deti sedia v kruhu, navzájom si podávajú ruky. Využijeme motiváciu: „Keďže máme vonku takú strašnú zimu a slniečko ešte spí skúsime sa najskôr zohriať sami. Chytíme sa s kamarátmi za ruky a pomôžeme si. Skúste si na chvíľku zavrieť oči, jemne stisnúť ruky kamarátov a pomalými pohybmi sa budeme hojdať do jednej strany a do druhej.“ Liečebný pedagóg začne v tichosti spievať brumendom. Po tejto relaxačnej technike nasleduje postupné prebudenie. „Čo kedy sme skúsili teraz naše slniečko zobudiť? Ja mám nápad ako na to! Skúste si čupnúť a ja vás naučím jednu básničku.“

Hrej slniečko hrej, dobre nás ohrej. Začína z polohy čupiac a hýbeme iba prstami na nohách. Postupne pridávame nohy, hojdáme sa v kolenách, pridávame ruky, ktorými kývame, hlavu. Celý tento proces je sprevádzaný opakovaním verša a aj dynamika graduje.

Technika „Slniečko na motúze“

Cieľ: podpora koordinácie, orientácie vo vymedzenom priestore, podpora sebedovania

Pomôcky: kruh (veľký plastový), nastrihané pásiky zo žltého krepového papiera rovnakej veľkosti, CD prehrávač hudba.

Popis techniky: Každé dieťa má možnosť sa na chvíľu premeniť na slnko. Veľký plastový kruh (obruč) má po obode priviazané pásy krepového papiera (popríklad hrubý špagát). Jedno dieťa predstavuje slnko a postaví sa do kruhu. Ostatné deti sú jeho lúče, chytia si pásik (lúč) do ruky a spoločne sa zažnú okolo slniečka točiť (pustená pomalšie hudba). Túto techniku si môže v pozícii slniečka vyskúšať každé dieťa a tým si dopriať pocit výnimočnosti, jedinečnosti.

Technika „Slnko- teplo, mrak- búrka“

Cieľ: odbúranie tenzie, stvárnenie „počasí“ prostredníctvom hry hudobný nástroj, spolupráca, podpora sebedovania

Pomôcky: veľký bubon, xylofón, paličky, rolničky

Popis techniky: Bubon predstavuje búrku, xylofón slnko a krásne počasie. Dieťa si môže vybrať, ktorý prírodný jav chce znázorniť. Podľa jeho voľby si ostatné deti vyberú: pri „slnku“ - rolničky a počas hrania nimi jemne zvoní a pohybujú sa po priestore triedy alebo „búrka“ - paličky, hranie a dupanie na zem.

Technika „Vygúľame ťa“

Cieľ: zmiernenie po predchádzajúcej technike, relaxácia, skupinová spolupráca, prijímanie a odovzdávanie dotyku, pohladenia

Pomôcky: malé loptičky, žinenka, deka, hudba

Popis techniky: na záver ako poslednú techniku ponúkne liečebný pedagóg deťom relaxačnú techniku na „stíšenie“. Pokiaľ je v skupine viac detí, rozdelia sa na dve skupinky (aby sa stihli vystriedať všetky deti a zároveň sa nenudili). Jedno dieťa si ľahne na žinenku (na brucho) a ostatní ho jemne loptičkami masírujú (krúženie, ťobkanie, šúchanie). V pozadí môže byť pustená príjemná hudba.

Záverečná pieseň je venovaná každému dieťaťu osobne, pričom dieťa, ktorému je spievaná drží v rukách spoločne vyrobené slniečko. Text k piesni: „Usmej sa slniečko, čo i len máličko, usmej sa, usmej na nášho Janíka. Pohľad ho po líčku, venuj mu pesničku.“ Záverečný rituál, a spätná väzba na konci stretnutia sú zamerané na voľný rozhovor o pocitoch, v tomto bode ide však ide len o zhrnutie! Veľmi dôležitá je komunikácia práve v procese stretnutia, aktuálne zdieľanie pocitov a reflektovanie

zo strany liečebného pedagóga.

Záver

„Aký strašný by bol svet, keby sa ustavične nerodili deti prinášajúce so sebou nevinnosť a možnosť rozličnej dokonalosti.“
John Ruskin

Heterogenita sa objavuje v každej triede, skupine, spoločnosti. To, že sa na prvý pohľad javíme ako „zdraví“ nepredurčuje rovnakosť. Každý z nás je jedinečný, neopakovateľný a teda do istej miery odlišný. Pre napredovanie detí je potrebné vidieť a vnímať „pozitívne rezervy“, ktorými každé dieťa disponuje. Dôležité je poznať hranice, limity a nikdy sa nevzdávať a snažiť sa nájsť cestu. Správny prístup, dostatok podnetov a prijatie dokážu spraviť nečakané. O inklúzii sa čoraz viac publikuje, prednáša, dôležitejšie je však ju aplikovať v praxi a sami prijímať „odlišnosť“ ako možnosť na vlastný rast.

Literatúra:

CORRIGAN, P. 2009 Overcoming Stigma. Double Trouble: Stigma and Depression. Action Brief, University of Washington School of Public Health: 2009.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. 2010, *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7

HORŇÁKOVÁ, M. 2007, *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profesie*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca 2007. 176 s. ISBN 978-80-89185-28-3

KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. a kol. 2009, *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada Publishing 2009. 296 s. ISBN 978-80-247-2849-9

KOVÁČOVÁ, B. 2010, *Inkluzivní proces v materských školách*. Bratislava: MUSICA LITURGICA 2010. 100 s. ISBN 978-80-970418-0-9.

KOVÁČOVÁ, B. 2011. Umelecko-edukačné modely - podpora inklúzie v pozitívnom vnímaní znevýhodnených skupín v prostredí škôl. In *Inkluzívne trendy v hudobnej pedagogike - expresívno-terapeutické prístupy*. - Ružomberok : Katolícka univerzita, 2011. - ISBN 978-80-8082-491-4. - S. 1-11

LECHTA, V. (ed.) 2010, *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7

LEEGER, J. 2006, *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006.

MITAŠÍKOVÁ, P., nepublikovaná prednáška z 24.4. 2012.

SLOWÍK, J. 2007, *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3

ŠIMANOVSKÝ, Z. 2007, *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál 2007. 248 s. ISBN 978-80-7367-339-0

Kontaktné údaje:

Mgr. Alžbeta Sykorjaková

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky, Račianska 59 (Šoltésovej 4), Bratislava

PODPORA SEBAKOMPETENCIÍ KLIENTA SO ŠPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENIA A PORUCHAMI SPRÁVANIA PROSTREDNÍCTVOM DRAMATO-TERAPEUTICKÝCH A MUZIKOTERAPEUTICKÝCH PRÍSTUPOV

SELF COMPETENCY SUPPORT FOR CLIENT WITH SPECIFIC LEARNING AND BEHAVIORAL DISORDERS THROUGH APPROACHES OF DRAMATHERAPY AND MUSIC THERAPY

ALŽBETA SYKORJAKOVÁ, ANDREJ VRÁBLIK

Abstrakt: podpora kompetencií detí so špecifickými poruchami učenia a správania je základnou a zároveň nosnou tézou predloženého príspevku. Na podklade poznatkov z reálnych situácií sú autormi uvádzané konkrétne spôsoby podpory predstavivosti a kreatívneho prístupu k riešeniu životných situácií u detí s daným znevýhodnením. Praxeologickú zložku popisovanej problematiky tvoria ukážky konkrétnych metód a techník s využitím prvkov muzikoterapie a dramaterapie.

Abstract: Supporting of competency of children with learning and behavioral disabilities is essential and also key thesis of this contribution. On the basis of knowledge of the real situations, the authors reported specific ways of supporting imagination and creative approach to dealing with life situations of children with this disadvantage. Praxeologically component of described problems constitutes from specific examples of methods and techniques while using elements of music therapy and dramatherapy.

Kľúčové slová: Sebakompetencie, muzikoterapia, dramaterapia, poruchy správania, poruchy učenia

Key words: Self competency, music therapy, dramatherapy, behavioral disorders, learning disabilities

Úvod

V našom príspevku by sme chceli upriamiť pozornosť čitateľa na deti, ktorých výchova a vzdelávanie predstavujú pre pedagógov, rodičov a ďalších dospelých prichádzajúcich s nimi do styku nesmiernu záťaž. Často sa stáva, že sa tieto problémy u detí nevyskytujú osamotene, ale vo vzájomnej interakcii, navzájom sa ovplyvňujú a týmto sa situácia detí s poruchami učenia a správania komplikuje ešte viac. Zaoberanie sa touto problematikou v našich podmienkach sa stáva stále aktuálnejším aj z toho dôvodu, že výskyt symptómov u detí trpiacich poruchami pozornosti a hyperaktivitou vo východnej a strednej Európe je podstatne vyšší ako je tomu v iných krajinách. Vychádzame z výsledkov kohortových štúdií zo Švédska (Lindblad et al., 2010 podľa Abrines et al, 2012), Španielska z Katalánska (Abrines et al, 2012) a Spojených štátov z Minesoty (Gunnar a Van Dulmen, 2007 podľa Abrines et al, 2012) a z Kolumbie, (Kolumbia, Beverly, McGuinness, a Blanton, 2008 podľa Abrines et al, 2012) ktoré uvádzajú signifikantne vyššie skóre impulzivity/hyperaktivity a porúch pozornosti u detí z krajín východnej a strednej Európy, ako je tomu u detí z iných krajín (Ázia, Afrika, Latinská Amerika). Napriek tomu, že sa tieto poruchy manifestujú v detskom veku, je zrejme, že sociálne interakcie dieťaťa v detstve napr. v škole, výrazne ovplyvňujú získavanie sociálnych kompetencií v dospelosti. Chceli by sme zdôrazniť, že sebakompetencie detí nemajú vplyv len na ich školskú úspešnosť, ale veľkou mierou vplývajú aj na celkovú kvalitu ich života, pretože kvalitu života z veľkej časti definujú aj pozitívne vzťahy a sociálne interakcie ktoré máme s inými ľuďmi. V našom príspevku sme sa zamerali na možnosti, ktorými by sme mohli tieto kompetencie podporiť s využitím prvkov muzikoterapie a dramaterapie.

Podpora sebakompetencií u klientov so špecifickými poruchami učenia a správania

U detí s poruchami učenia a správania sa v sociálnej oblasti často prejavujú ťažkosti s ovládaním vôľového správania, pri žiadaní o slovo, pri získavaní pozornosti iných, pri prerušovaní a neustálom "komentovaní" správania ostatných. Tieto aspekty vedú k sťaženému nadväzovaniu sociálnych kontaktov a vzťahov s inými deťmi a dospelými. Samostatnou kapitolou je práca s deťmi s hyperaktivitou, ktorá patrí medzi poruchy pozornosti a zároveň aj medzi špecifické poruchy správania. Podľa klasifikačného systému MKCH-10 sa jedná o hyperkinetickú poruchu, podľa systému DSM-IV ide o poruchu ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder) teda poruchu pozornosti s hyperaktivitou. Je definovaná nedostatkom pozornosti, zvýšenou impulzivitou, reaktivitou a hyperaktivitou.

Pri intervencii s týmito klientmi je dôležité zamerať sa na nadobudnutie dobrých sebaregulačných mechanizmov a poskytovanie možností pre získavanie sociálnych zručností zodpovedajúcich ich veku. Podporu schopnosti sebaregulácie môžeme považovať za kľúčovú, pretože deti sa vďaka nej učia predvídať dôsledky svojich činov a robiť lepšie rozhodnutia. Deti sú prostredníctvom dobrej sebaregulácie schopné lepšie zvládať vlastné emócie, lepšie chápať city a činy iných a sú schopné efektívnejšej komunikácie a interakcie s ostatnými. Dôležité je tieto deti podporovať, aby boli schopné dlhšie udržiavať svoju pozornosť a tým aj lepšie vykonávať činnosti vyžadujúce koncentráciu. Zlepšenie schopnosti sústredenia mimo iné zvyšuje aj ich možnosti byť v škole, ale aj v živote úspešnými.

V kontexte práce s klientmi s poruchami správania môžeme podporiť komunikatívne zručnosti ako napr. reciprocitu v komunikácii, kooperáciu a vzájomné zdieľanie pocitov a vecí s ostatnými. Kováčová (2011) tvrdí, že dieťa sa stáva samostatnejšie tým, že na báze prežitého a poznaného sa u neho vytvárajú neuronálne modely konania, ktoré je schopné ďalej využívať aj pri podobných situáciách. Veľmi účinné nástroje tu môžu poskytovať prístupy dramaterapie a muzikoterapie, ktoré sprostredkujú deťom širokú škálu zážitkov a pocitov, zblížujú ich a podporujú ich vzájomnú interakciu.

„V škole mi nevadilo, že neviem čítať. Hrozný bol stály pocit neúspechu, bezmocnosti a niekedy tiež posmech zo strany učiteľa a spolužiakov (Zelinková, 2003, s.45).“

U detí, ktoré patria na základe symptómov pod diagnostickú kategóriu špecifických porúch učenia a správania sa vo väčšine prípadov pridružila problémy, ktoré bývajú zväčša odštartované vstupom dieťaťa do prvého ročníka. Je to obdobie nových a rýchlych zmien, ku ktorým prináleží aj zvýšené tempo a tlak pri osvojovaní nových vedomostí. Problémy pri osvojovaní vedomostí a zručností, nemusia byť včasne zachytené a vhodne usmernené, čím sa môže dieťa ocitnúť v **začarovanom kruhu**. Betz (1993, citovaný podľa Vodičkovej, 2008) ako prvý spomenul pojem „čertovský kruh“. Bral do úvahy deti, u ktorých neboli v predškolskom veku podchytené problémy a prostredie na ne nebolo dostatočne pripravené. „Čertovský kruh“ vykreslil na prvákovi, ktorý sa teší na nástup do školy a všetko zo začiatku prebieha bez problémov. Postupne sa však začnú objavovať, pri narastajúcom množstve písmen nezvláda písanie a čítanie. Nakoľko je inteligentné a vnímavé, vidí, že ostatné deti sa učia lepšie a uvedomuje si svoje problémy. Začína sa podceňovať a okolie sa k nemu tiež nespráva najlepšie. Rovesníci sa mu často vysmieávajú a ponížujú ho. Svoje okolie opakovane sklamáva. Môže dospieť do stavu neznesiteľného napätia, ktoré vyústi do neurotických príznakov. Podľa Vágnerovej (2000) dieťaťa reaguje na zvýšenú záťaž **útokom** alebo **únikom**, ktoré slúžia na obranné reakcie na obnovenie, zachovanie psychickej pohody či rovnováhy. „Útok sa prejavuje nápadným až agresívnym správaním. Je to obranná reakcia voči negatívnemu hodnoteniu a frustrácii z neúspechu. Únik sa prejavuje podvádzaním, záškoláctvom, denným snením, únikom do choroby (Probstová, 2004, citované podľa Vodičkovej, 2008, s. 28).“ Agresia môže byť zameraná aj na samého seba (verbálne sebaobviňovanie, suicidálne správanie sa).

Zelinková (2003) uvádza, že sprievodným „javom“ špecifických porúch správania a učenia, môže byť i **nepochopiteľné správanie sa**. Dominuje nápadne zvýšená snaha presadiť sa v inej činnosti, prehnanou aktivitou na ostatných predmetoch. Nevhodne upozorňuje sám na seba (šaškovanie). Dieťa sa snaží vyhnúť neúspechom, ktoré mu spôsobuje napätie a strach tým, že je apatické, nemá záujem o dianie v triede, klame, podvára, vymýšľa si chorobu. Selikowitz (2000) videl problém aj v tzv. neohrabanosti dieťaťa, v zhoršenej organizácii, či v **nedostatočnej sebakontrolle** alebo impulzivite.

Dieťa ale aj dospelý potrebuje byť pre svoju činnosť a prácu kladne motivovaný (slovne, písomne), aby dosahoval primerané ciele a zároveň mu táto činnosť prinášala radosť. S rastúcim úspechom a s dosiahnutými cieľmi, rastie aj **sebavedomie** a pozitívne **sebahodnotenie**. Platí to aj opačne. Strata alebo znížená motivácia k učeniu u detí, vzniká pri neúspechoch, zlých skúsenostiach v škole. Dieťa sa prestane snažiť pretože nevidí význam v činnosti. Podľa Vágnerovej (2005) opakujúci neúspech zvyšuje pravdepodobnosť zhoršenia sebahodnotenia a vzniká nedostatočná sebadôvera. Narastá apatia a častejšie prichádzajú otázky typu „na čo to mám robiť aj tak to nedokážem, nebaví ma to, urobím to zle...“ To často vyústi do štádia tzv. naučenej bezmocnosti, ktorú Vágnerová (2005) popísala ako rezignáciu niečo zmeniť vlastnými silami.

„Patrí medzi najhorších žiakov, nič nerobí a vyhovára sa na to, že má dyslexiu. Žiadne úľavy podľa mňa nepotrebuje, naopak, mal by začať poriadne pracovať (inšpirácia Vágnerová, 2005).“ Keď samotná učiteľka zaujme stanovisko, že žiak je najhorší, lenivý, vyhovára sa a nepracuje, ako sa má vnímať samotný žiak a ako to vidí trieda? Vágnerová (2005) uviedla, že deti s ŠPU často získavajú rolu problémového žiaka, ktorý sa neučí a napriek vynaloženej snahe učiteľa napracuje, tak ako by mal.

Jedným z najbežnejších problémov, ktoré sa môžu rozvinúť je strach zo školy, alebo školská fobia. Základným alarmom pre rodičov je to, že dieťa nechce chodiť do školy, neteší sa, má strach. Vágnerová (1999) uviedla dve varianty strachu zo školy a to: školské fóbie vyskytujúce sa prevažne na začiatku školskej dochádzky, alebo školské fóbie vzniknuté z negatívnej skúsenosti so školou. Vágnerová (2005) vymedzila pojem školské fóbie ako neprimeraný strach zo školy, ktorý môže byť spojený aj so separačnou úzkosťou. Uviedla, že pravá školská fobia sa priamo vzťahuje na školu: dieťa môže mať strach z výkonového zlyhania, z určitej osoby, bojí sa zlej známky. Často ide o deti, ktoré sú v škole úspešné, majú dobrý prospech a objektívne nemajú dôvod k obavám.

10 ročný chlapec mal diagnostikovanú dyslexiu a dysgrafiú. Napriek poruchám učenia mal veľmi vysoké IQ, disponoval množstvom vedomostí a zručností. Okrem ŠPU trpel obezitou. Po nástupe na druhý stupeň do novej školy (z dôvodu presťahovania sa rodinu do iného mesta), začal mať problémy somatického charakteru, často chorľavel, vyskytovali sa bolesti hlavy, stavy smútku. Po čase sa zistilo, že spolužiaci v triede chlapca šikanujú. Dôvodom boli jeho časté otázky kladené na vyučovaní, zvedavosť, šikovnosť a obezita. Vyhadzovali a ničili mu veci. Keď toto všetko prepuklo a dozvedeli sa o tom jeho rodičia, chlapca preložili na inú školu. Aktuálne je vyrovnaný, ustúpili zdravotné ťažkosti, do školy chodí rád, má medzi spolužiakmi veľa kamarátov, ktorý sa dokonca pretekajú o jeho priazeň.

Pri riešení problému, ktorý nastane u detí so špecifickými poruchami učenia a správania môžeme zvoliť dva rozdielne prístupy a to reedukáciu alebo terapiu. V rámci vytvárania reedukačného/ terapeutického plánu je nutná podrobná diagnostika a poznanie dieťaťa. Pomoc by mala byť zameraná na najviac zasiahnutú oblasť. V reedukačnom procese podľa Jucovičovej a Žáčkovej (2008) ide o rozvoj a zlepšenie úrovne narušených či nevyvinutých funkcií, ktoré sú potrebné pre čítanie, písanie a počítanie. Okrem rozvoja jednotlivých funkcií je zameraný aj na celkovú kompenzáciu problémov, ktoré sú následkom znevýhodnenia. Podľa názvu príspevku je možné predpokladať, že sme sa zamerali na podporu sebakompetencií detí prostredníctvom muzikoterapie a dramaterapie a teda hlavným prístupom v pomoci detí je **terapia**. Z pohľadu liečebného pedagóga je terapia neodlučiteľná pri pomoci dieťaťu. Najčastejšie používanými terapiami v liečebnej pedagogike sú: arte-terapia, muzikoterapia, dramaterapia, biblioterapia, terapia hrou a psychomotorická terapia. Podľa Horňákovej (2007) je u žiakov s špecifickými poruchami učenia a správania, vhodné využiť senzomotorický stimulačný program, ktorý má ťažisko v stimulácii spracovávaní zrakových, sluchových, verbálnych informácií, alebo v oblasti jemnej motoriky a koordinácii oko – ruka. Vodičková (2009) uviedla niekoľko základných prístupov pri práci s deťmi s špecifickými poruchami učenia a správania. Ide najmä o podporu kompetencií a schopností dieťaťa (podporiť to čo je „dobré“, funkčné), zameranie sa na celostný rozvoj osobnosti dieťaťa, zachovávanie integrity osobnosti dieťaťa, eliminovanie negatívnych sekundárnych vplyvov pôsobiacich na dieťa.

Podpora sebakompetencií detí so špecifickými poruchami učenia a správania prostredníctvom dramaterapie

Tradičný spôsob liečby špecifických porúch správania pozostáva z farmakologickej a nefarmakologickej liečby. Podľa

Abrinesa a kol. (2012), nefarmakologická liečba pozostáva najmä z tréningu sociálnych kompetencií, kognitívno-behaviorálnej terapie a rodičovského tréningu. Autori ale upozorňujú na fakt, že táto liečba sa ukázala ako účinná najmä u tých klientoch, u ktorých je symptomatika miernejšia. Goffman (1959) prezentuje tzv. dramaturgickú teóriu, ktorá používa dramatickú hru ako metaforu pre sociálne interakcie. Terapeut/pedagóg pozýva klientov k špecifickým aktivitám, ktoré pre nich znamenajú určitú výzvu a na jej zvládnutie potrebujú aplikovať určité schopnosti, ktoré sú tým ďalej rozvíjané. Podľa Činčeru (2007) by tieto aktivity mali mať rolu metaforického vyjadrenia reálnych typov situácií, ktoré klient môže zažiť vo svojom živote.

Dramatoterapeutický prístup sa preto zameriava najmä na podporu a posilnenie schopností hrania rolí. Výskum Dodgea, Colkera a Heromana (2002) ukázal, že deti ktoré absolvovali dramatické hry prejavovali viac empatie voči ostatným, pretože si na chvíľu vyskúšali byť niekým iným. V dôsledku toho deti vedeli lepšie spolupracovať so svojimi rovesníkmi, lepšie zvládať vlastné impulzy a prejavovali menej agresivity ako tie, ktoré dramatické hry neabsolvovali. V kolektívoch detí so špecifickými poruchami učenia a správania sa pre tento účel využívajú špeciálne upravené miestnosti (terapeutické miestnosti), ktoré Chang a Liu (2006) popisujú ako Resource-rooms (miestnosti možností). Podmienky v týchto miestnostiach sú odlišné od miestností používaných pre bežné vyučovanie. Pred začatím stretnutia sa väčšinou vytvorí tzv. improvizované pódium. Toto prostredie predstavuje pre klienta bezpečné miesto, kde môže hru slobodne a kreatívne rozvíjať a pretvárať. Napomáha k hlbšiemu vcítaniu sa do role a minimalizuje pravdepodobnosť negatívneho hodnotenia zo strany prostredia. Jednotlivec môže pomocou "hry" zmierňovať napätie vo svojom tele a tým aj posilňovať schopnosť racionálneho myslenia a vôľového konania.

V tejto časti príspevku uvedieme niektoré základné metódy a techniky využiteľné u klientov so špecifickými poruchami správania a učenia použitých v rámci podporného programu, ktorý sme aplikovali u žiakov šiesteho ročníka ZŠ. s integrovaným dieťaťom s ADHD (Vráblík, 2013).

Špecifický prístup dramatoterapie podnecuje klientov k sebaopozorovaniu a stimuluje schopnosti rozlišovať vlastné správanie. Pokiaľ deti získajú schopnosti lepšie rozpoznávať a rozlišovať svoje správanie bude to mať priaznivý vplyv aj na ich schopnosť sebauvedomenia. Reid & Maag, (1998) dodávajú, že schopnosť sebaopozorovania týchto detí sa bude ešte viac stupňovať, pokiaľ bude ich správanie externalizované a vyjadrené vo forme úlohy (resp. hry alebo role). Pri klientoch so špec. por. správ. je veľmi efektívne použitie modelového hrania rolí. Valenta (2007) uvádza, že je veľmi dôležité aby sa klienti naučili pracovať s rolovým systémom a vedeli do neho v potrebnú dobu vstupovať, za účelom vybraní tej role, ktorú je v danej situácii na seba potrebné vziať a hrať. U detských klientov je vhodné použiť metódu **dramatizácie známych príbehov a rozprávok** v ktorých sa vyskytuje problém podobný problému klienta, ale poskytuje aj jeho riešenie. V rámci podporného programu sme **z rolových hier** použili napr. techniku: rolová hra na "problémové" situácie, (viz. príloha, aktivita 1) pomocou ktorých je možné nacvičovať efektívne stratégie a riešenia rôznych konfliktných situácií zo života do ktorých sa deti so špec. por. správ. často dostávajú. V tejto hre sa prelína rolová hra s improvizáciou.

Improvizácia je efektívnou metódou využiteľnou u detí s poruchami správania a učenia, ktorá je prítomná takmer v každom dramatoterapeutickom momente. Má nesmierny význam, pretože najviac imituje skutočný reálny život. Podporuje spontaneitu, flexibilitu a pohotovosť. Podľa Karaffu (2006) ide o spontánne, dopredu nepripravené alebo rámcovo pripravené aktivity – situácie, v ktorých modelujeme hraním rolí javy tak, aby bol naplnený náš terapeutický cieľ s poskytnutím priestoru pre kreativitu a nečakané riešenia. Deti s poruchami učenia a správania potrebujú viac ako ktokoľvek iný posilňovať schopnosť prispôbovať sa zmenám a pružne na ne reagovať. Táto metóda navyše poskytuje deťom s hyperaktivitou možnosť nácviku okamžitej reakcie a podporuje voľnú expresiu aktuálneho stavu.

Veľký prínos pre týchto klientov môžu poskytovať aj **metódy a techniky pantomímy**. Klienti s poruchami učenia, pridruženými poruchami reči, alebo blokmi v komunikácii môžu byť často stigmatizovaní kvôli ich rečovému prejavu a to môže negatívne ovplyvňovať ich schopnosť sebavyjadrovania. V dramatoterapii využívame celú škálu techník zameriavajúcich sa na podporu rečového prejavu a prácu s hlasom. Zo začiatku sa ale odporúča u týchto detí posilniť zážitok z úspechu prostredníctvom **neverbálnych techník**. Tu poskytujú široké pole pôsobnosti rôzne pantomimické techniky, ktoré sú založené na neverbálnom telesnom prejave. Tieto techniky pôsobia motivačne a sú vhodné v úvodných fázach stretnutí a na "otvorenie sa" dramatickému priestoru.

Pri našom podpornom programe sme využívali mnohé neverbálne techniky sprostredkujúce uvoľnenie a zábavu, techniky, ktoré rozvíjajú neverbálne vyjadrovanie, alebo projektívne techniky ukazujúce vzťahy v škole a v rodine (napr. triedne foto, alebo rodinné foto – *Klient má zo skupiny vybrať ľudí, ktorí budú znázorňovať jeho rodinu, alebo triedu a do obrazu zakomponovať aj samého seba*). Dôležité miesto v našom programe zastávali aj aktivity na zlepšovanie kooperácie detí ako napr. technika „ľudský stroj“ (viz. príloha, aktivita 2) - deti v skupinách znázorňovali určitý stroj, alebo mechanizmus a každé z nich stvárňovalo jednu jeho súčasť. Pohyby mali zosynchronizovať aby „stroj“ správne fungoval a zároveň aby „diváci“ uhádli o aký stroj sa jedná.

U detí, ktoré trpia problémami v oblasti hyperaktivity a impulzivity často dochádza k vytvoreniu neefektívnych vzorcov v riešení životných situácií. Tu je veľmi vhodné do dramatoterapeutického procesu zapojiť aj prvky **sociodrámy a sociodramatické hry**. Majzlanová (2004) považuje za hlavnú výchovnú úlohu sociálnej drámy hľadanie vlastného postoja cez emocionálny zážitok a s konečným cieľom dosiahnuť kooperatívne správanie v skupine a rozvíjanie sociálnych zručností. Sociodramatická hra pôsobí aj ako efektívna projektívna metóda, ktorá môže odhaliť aj rôzne chyby v štruktúre skupiny. Dahl (2005) tvrdí, že aktér sa premieta do role a zároveň ju formuje tak, aby sa v nej cítil dobre. Počas hry sa v konkrétnej situácii prejaví jeho postoj k riešeniu problémov, ale aj postoj k ostatným členom skupiny. Sociodramatické hry v našom programe hrali dôležitú úlohu. Použili sme tu aj techniky, ktoré simulovali špecifické situácie detí s poruchami správania. Napr. hru pri ktorej sa simuluje okrikovanie a nepríjemné "skákanie" do reči s názvom „Ty mlč!“ (Šimanovský, Šimanovská, 2010) (viz. príloha, aktivita 3).

Hra "transformácia útlaku" (Hickson, 2000) (viz. príloha, aktivita 4) deťom približovala určité sociálno-patologické problémy, ktoré deti znázorňovali formou vytvorenia obrazov, kde je osoba, ktorá je nejakým spôsobom utláčaná. Následne mali tento obraz pretransformovať na tzv. "ideálny obraz", kde sú postavy navzájom v harmónii. Pokiaľ niekto chcel tak

týmto spôsobom mohol vyjadriť aj vlastný zážitok z minulosti. Hra prezentovala klientom situácie v ktorých si ľudia môžu navzájom ubližovať a zároveň ponúkala návody ako je možné túto situáciu zmeniť resp. vyriešiť. Zároveň hra klientom sprostredkúva korektívnu skúsenosť a transformuje zdanlivo neriešiteľné negatívne skúsenosti z minulosti klientov na riešiteľné. Pri týchto sociodramatických technikách je efektívne robiť výmenu rolí, aby klienti mali zážitky z oboch strán. Ako príklad ďalšej techniky, ktorá môže deťom poskytovať korektívnu skúsenosť uvedieme techniku „Ako by situácia mala vyzeráť a ako nie“ (viz. príloha, aktivita 5). Spočíva v prehrávaní určitých situácií v jej „najhoršom“ možnom prevedení aké si klient vie predstaviť a neskôr v tom „najlepšom“. Dôležitou časťou je diskusia o správaní sa jednotlivých postáv a rozoberanie pocitov interpretov pri oboch scénach. Vo fáze diskusie môžeme rozoberať aj priebeh aktivít, jednanie účastníkov a celej skupiny. Ďalej sme hľadali spoločné prvky aktivity so skutočnými skúsenosťami jednotlivých účastníkov. Konečnú fázu popisuje Činčera (2007) ako fázu „transferu“ kde je formulované poučenie o prípadnej zmene jednania pre jednotlivca a skupinu, ktorá sa môže stať základom pre nové skúsenosti.

V určitej fáze programu, keď sa klienti viac osmelia, sú uvoľnenejší a viac motivovaní pre spoluprácu je možné využiť rôzne vystúpenia detí podľa vlastného výberu (viz. príloha, aktivita 6). Každý tu môže prejsť práve to, čo mu ide najlepšie. Deti môžu v skupine, alebo jednotlivcovi zahrať krátke predstavenie, povedať vtip, zaspievať, alebo sa prejsť hocijakým iným spôsobom. Všetko je na báze dobrovoľnosti a potleskom je odmeňovaný každý prejav dieťaťa. Pri tejto technike môže každé dieťa prejsť svoje silné stránky a zažiť pocit úspechu. Technika podporuje aj schopnosti detí vystupovať pred publikom, sebvýjadrenie a prekonávanie zábran.

Podpora sebakompetencií detí so špecifickými poruchami učenia a správania prostredníctvom muzikoterapie

V rámci terapeutického pôsobenia sme sa rozhodli popísať dve expresívne terapie, s ktorými máme pozitívne skúsenosti pri práci s deťmi so špecifickými poruchami učenia a správania (Sykorjaková, 2013).

Muzikoterapia (terapia hudbou) je zámerný, systematický proces, ktorý prechádza od diagnostiky, intervencie, terapie po evaluáciu. Dôležité je vytváranie **terapeutického plánu**, ktorý Beníčková (2011) definuje ako systematické zbieranie informácií, pričom je zaznamenávaný po celý čas. Primárnou úlohou terapeuta počas úvodných stretnutí je nadviazanie kontaktu a postupné budovanie vzťahu. Špecifikom pri práci s deťmi s poruchami správania je stanovenie pravidiel na prvom stretnutí a vo väčšej miere ako pri iných znevýhodneniach indikovať direktívny prístup. Pravidlá budujú bezpečný priestor a vytvárajú jasné hranice. **Ciele** v muzikoterapii sú označované ako **nehudobné** a zahrňujú rozsiahlu oblasť terapeutického pôsobenia. Za predmet muzikoterapie uvádza Mátejová, Mašura (1992) zámerné a systematické pôsobenie jednotlivých zložiek hudobného prejavu na klienta. U detí so špecifickými poruchami správania slúži hudba ako stimul k zlepšeniu vnútornej organizácie, k zlepšeniu motoriky a koordinácie pohybov ako i na získanie pozitívnej skúsenosti a zážitku v skupine. Hudba má silný motivačný charakter a je vhodným premostením pri nadväzovaní kontaktov a k interakcii.

Ako sme už vyššie uviedli deti so špecifickými poruchami učenia a správania sa často stretávajú s neúspechom, s vylúčením so skupiny, so zníženým sebavedomím. Spomenuté problémy sa premietajú aj v terapii, preto je vhodné zaraďovať počas stretnutia relaxačné cvičenia (Príloha B), ktoré sú zamerané na počúvanie a odreagovanie stresu. V rámci terapie má dieťa vymedzený priestor na „prehratie“ si vlastných tém a ich spracovanie. Hudba má silný motivačný charakter a je vhodným premostením pri nadväzovaní kontaktov a k interakcii. Prostredníctvom hudby a jej neverbálnej zložky dostáva dieťa priestor k sebaopoznávaniu a k poznávaniu skupiny a to netradičným spôsobom. V muzikoterapii sa zameriavame na podporu a zlepšenie komunikácie, sebvýjadrenia, kooperácie so skupinou, zvýšenie koncentrácie a pozornosti, regulovanie správania, vyjadrovanie svojich emócií a aktuálneho prežívania (viď príloha B). Vhodným spôsobom na podporu **sebavedomia** a **sebahodnotenia** sú krátke improvizácie techniky so zámerom vytvorenia kompozície, skladbičiek, ktoré môžu deti prezentovať pred divákmi (rodičmi, spolužiakmi) a tým získať hmatateľný „dôkaz“ svojej tvorby, zručnosti.

Martin (4 roky, podľa správy od psychológa diagnostikovaná špecifická porucha správania, dieťa má bohatý fantazijný svet a živé predstavy, ktoré prehráva v hre)

Chlapec je veľmi vnímavý, prirodzene hravý a pozorný. Oblubuje pohyb, hudbu akceptuje. V rámci nácviku regulácie správania a potreby „vybiť energiu“ boli zaraďované cvičenia, ktoré prepájali pohyb s hudbou. Dieťa malo prostredníctvom pohybu stvárniť počutú hudbu na xylofóne (hra: pomalé tempo, rýchle tempo, forte, piano). Pri zvládnutí jednoduchých pravidiel sa Martin vymenil s terapeutom a „dirigoval“ hrou na nástroj to ako sa má terapeut pohybovať. Po dvoch stretnutiach zvládol chlapec hrať na nástroji v rôznom tempe, nežne a plynulo chodil paličkami po hudobnom nástroji a empaticky pozoroval pohyby terapeuta. Posledným krokom bola realizácia techniky s menšou skupinkou detí. Chlapec zvládol jednak vlastnú reguláciu pohybov (správania), dodržiavanie pravidiel a vedenie skupiny. Bol akceptovaný skupinou a zažil pocit seba realizácie.

Rýchly životný štýl negatívne determinuje vývin detí. Na spomenutý fakt už v minulosti upozornila Montessori (Krušinská 2009), ktorá hľadala prostriedky na znovu docielenie stavu hlbokej vnútornej koncentrácie a zaviedla tzv. cvičenia ticha. Jednotlivé cvičenia sa pri správnej motivácii dajú využiť aj vo veľkej skupine detí. U detí so špecifickými poruchami správania sa prostredníctvom cvičení zameriavame na celkové zrytmizovanie, spomalenie tempa, harmonizáciu. Pravidelný rytmus pôsobí na dieťa organizujúco, navodzuje jasnú štruktúru, ktorá pôsobí na vnútorný bio-rytmus dieťaťa a vnáša do celkového prejavu harmóniu a zosúladenie (viď príloha B). Dieťaťu sprostredkujeme prežiť rytmus celým telom, napríklad vyťukávaním rytmu na časti tela, hojdaním do rytmu. V prípade, že dieťa nereaguje adekvátne na rytmus je na mieste mu ponúknuť motorickú činnosť, ktorú zvládne. Ak dieťa nie je schopné vykonávať dve činnosti naraz odporúčame fázový nácvik. Napríklad dieťa chodí po miestnosti keď počuje terapeuta hrať na bubon. V druhej fáze dieťa chodí keď počuje úder na bubon a skáče keď počuje hrať terapeuta na vajíčka. Pri zvládnutí úlohy môžeme činnosti pridávať a kombinovať pohyb a k nemu príslušný hudobný nástroj.

Záver

Podpora sebakompetencie u detí so špecifickými poruchami správania a učenia je jedna z kľúčových oblastí, na ktorú sa môžu odborníci z pomáhajúcich profesií, učitelia, vychovávatelia zamerať. Našou úlohou je zamedziť pocitu menejcennosti, strate sebavedomia a celkovému pozitívnemu vzťahu k sebe samému a taktiež je v našich možnostiach (a do istej miery aj povinnosťou) hľadať, nachádzať silné rezervy a z nich vychádzajúce príležitosti pre rast detí. Príspevok poukazoval na expresívne terapie, ktoré boli v praxi overené ako terapie s pozitívnym efektom u detí so špecifickými poruchami správania a učenia. V prílohách sme uviedli jednotlivé techniky, ktoré môžu slúžiť ako inšpirácia či motivácia do praxe.

Literatúra:

- ABRINES, N. et al. 2012. Comparing ADHD symptom levels in children adopted from Eastern Europe and from other regions: Discussing possible factors involved. In *Children and Youth Services Review*. [online]. Elsevier : California, 2012. [citované 6. 2. 2014]. Dostupné na internete: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740912002307>
- BENÍČKOVÁ, M. 2011. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada Publishing 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-3520-7
- ČINČERA, J. 2011. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada Publishing 2007. 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0
- DAHL, P., B. 2005. *Integrating sociodrama techniques with Restorative Justice Principles*. [online]. Montréal, Quebec, Canada : Brittany Portia Dahl, 2005. 102 p. ISBN 0-494-04209-5. [Cit.2014-02-18], Dostupné na internete: <http://spectrum.library.concordia.ca/8683/1/MR04209.pdf>
- DODGE, D.T., COLKER, L.J., HEROMAN C. 2002. *Creative Curriculum for Preschool*. Maryland : Cengage Learning. 4th Edition, 2002. 450 p. ISBN 1879537435
- GOFFMAN, E. 1959. *Presentation of self in everyday life*. [online]. New York : Doubleday anchor books, Doubleday and company. 259 p. ISBN 978-0385094023. [Cit.2014-02-18], Dostupné na internete: http://clockwatching.net/~jimmy/eng101/articles/goffman_intro.pdf
- HORŇÁKOVÁ, M. 2007. *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profesie*, - 2., prepracované vydanie. Bratislava: Občianske združenie Sociálnej práce, 2007. 176 s. ISBN 978-80-89185-28-3.
- HICKSON, A. 2000. *Dramatické a akčné hry*. Praha : Portál, 2000. 168 s. ISBN 80-7178-387-0
- KAUFFMAN, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (7th ed). Michigan : Michigan University. Merrill Prentice-Hall, 2001. 624 p. ISBN 9780130832832
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KARAFFA, B. 2006. Umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích v přípravě učitelů primárního vzdělávání: Prevence a terapie z pohledu klienta a jeho rodiny. [online]. Dizertačná práca. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, 2006. [Cit.2013-04-19], Dostupné na internete: http://is.muni.cz/th/13053/fss_d/Mgr.pdf
- KOMENSKÝ, J. A., pred r. 1631. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Topičova edice, 1947. 3. vyd., 105 s.
- KOVÁČOVÁ, B. 2011. *Vývinovo orientovaná dramaterapia*. Bratislava: Musica Liturgica s.r.o., 2011. 137 s. ISBN 978-80-970418-1-6
- KRUŠINSKÁ, M. 2009. *výchova k hudbe v škole Márie Montessoriovej*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta 2009. 118 s. ISBN 978-80-8084-427-1
- MAJZLANOVÁ, K. 2004. *Dramaterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava : Iris, 2004. 196 s. ISBN 80-89018-65-3
- MÁTEJOVÁ, Z., MAŠURA, S. 1992. *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1992. 202 s. ISBN 80-08-00315-5
- POKORNÁ, V. 2007. *Cvičení pri deti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-350-5.
- REID, R. & MAAG, J. (1998). *Functional assessment: A method for developing classroom-based accommodations for children with ADHD*. [online]. Reading & Writing Quarterly. 1998. ISSN. 1057-3569. [Cit.2014-02-17], Dostupné na internete: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1057356980140102#.UwtAQOAx-II>
- SELIKOWITZ, M. 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
- SINDELAROVÁ, B. 2007. *Předcházíme poruchám učení*. - 4., prepracované vydanie. Praha: Portál, 2007. 63 s. ISBN 978-80-7364-262-1.
- ŠIMANOVSKÝ, Z. ŠIMANOVSKÁ, B. 2009. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha : Portál, 2010. 160 s. ISBN 978-80-7367-801-2
- VÁGNEROVÁ, M. 1999. *Patopsychologie pro pomáhající profese*. - 3., vydanie. Praha: Portál, 1999. 444 s. ISBN 80-7178- 678-0.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Školní a poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VALENTA, M. 2007. *Dramaterapie*. Praha : Grada publishing, 2007. 252 s. ISBN 8024718194

VODIČKOVÁ, B. 2009. Poruchy učenia, diagnostika a terapia. In HORŇÁKOVÁ, M et al. *Obsahová integrácia a diverzifikácia neučiteľských študijných odborov na PdF UK*. Bratislava : NOI, 2009. s. 222. ISBN 978-80-2636-0.

VRÁBLIK, A. 2013. *Liečebnopedagogické prístupy (Biblioterapia, Dramatoterapia) pri prevencii porúch správania u detí školského veku* : diplomová práca. Bratislava: Univerzita Komenského, 2013. 124 s.

ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení*. - 10., prepracované a rozšírené vydanie. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80- 7178-800-7.

Kontaktné údaje:

Mgr. Alžbeta Sykorjaková

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky, Račianska 59 (Šoltésovej 4), Bratislava

Mgr. Andrej Vráblik

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky, Račianska 59 (Šoltésovej 4), Bratislava

Príloha A

Aktivita 1

Názov: rolová hra na problémové situácie

Pomôcky:

cieľ: rozvoj fantázie a predstavivosti, podpora kooperácie s ostatnými, rozvoj predstavivosti a tvorivého prístupu

popis aktivity: Klienti sa rozdelia do dvojíc, alebo do väčšej skupiny, losujú si jednotlivé témy v ktorých prebieha určitý konflikt, alebo kde sa rieši nejaký problém. Majú málo času na prípravu scény, takže musia z veľkej časti improvizovať.

Aktivita 2

Názov: ľudský stroj

Pomôcky:

cieľ: rozvoj fantázie a predstavivosti, podpora kooperácie s ostatnými, rozvoj predstavivosti a tvorivého prístupu

popis aktivity: Klienti sa rozdelia na dve, alebo viac skupín podľa počtu účastníkov a majú za úlohu zostrojiť nejaký prístroj, kde každý vykonáva nejakú funkciu , resp. súčiastku a potom ju pantomimicky predviesť . Ostatný majú hádať o aký prístroj sa jedná.

Aktivita 3

Názov: „Ty mlč !“ (Šimanovský, Šimanovská, 2010)

Pomôcky:

cieľ: Získanie zážitku z toho, aké nepríjemné je, keď za nás niekto hovorí alebo nás okrikuje. Podporiť schopnosti zvládania impulzívneho správania a trpezlivosti.

popis aktivity: Pri hre sa simuluje okrikovanie, ktoré v skupine normálne spôsobuje veľké množstvo problémov. Prvý hráč položí inému konverzačnú otázku. Dotazovaný povie iba „Ja...“ a v tom mu skočí do reči sused po jeho pravici, povie: „Ty mlč“ a odpovie na otázku za neho. Ten, čo odpovedal sa potom opýta otázku ďalšieho účastníka hry a celý proces sa opakuje.

Aktivita 4

Názov: Transformácia útlaku (Hickson, 2000)

Pomôcky:

cieľ: skúmanie útlaku, podpora kompetencií zvládať konflikty, tvorivosť, korektívny zážitok

popis aktivity: Dobrovoľník si vyberie hráčov, z ktorých zostaví pre neho typický „obraz útlaku“. Iný účastník môže zasa zložiť svoj „obraz útlaku“ Tak ako ho vidí on. Obraz útlaku môžu ešte rôzne dotvoriť a vylepšiť. Ak všetci súhlasia, že obraz dostatočne znázorňuje útlak, vytvorí sa „ideálny obraz“, kde všetky postavy sú v dokonalej harmónii. Obrazy sa postavia vedľa seba a potom účastníci popisujú, čo by jednotlivé postavy mali urobiť, aby sa dostali s pozície utláčaného do pozície človeka, ktorý utláčaný nie je.

Aktivita 5

Názov: „Ako by situácia mala vyzeráť a ako nie“

Pomôcky:

cieľ: podpora prosociálneho správania, podporiť schopnosť detí adekvátne riešiť problémy a konflikty

popis aktivity: Klienti sa rozdelia do skupín po dvoch. Vyberú si jednu z ponúknutých tém, ktorú zahrajú v dvoch prevedeniach. Prvýkrát zahrajú scénu, ako by rozhodne nemala vyzeráť a druhýkrát ako by mala vyzeráť. Po scénkach, by malo nasledovať ich rozobratie a diskusia o oboch riešení.

Aktivita 6

Názov: Usporiadanie predstavenia podľa vlastného výberu

Pomôcky:

cieľ: podpora spolupráce detí, zážitok z vystupovania, prežitie pocitu úspechu, prejavenie silných stránok dieťaťa, zábava

popis aktivity: Klienti si vyberú ľubovoľne predstavenie, ktoré by chceli zahrať triede. Každý tu môže prejavovať práve to, čo

mu ide najlepšie. Deti môžu povedať vtip, zaspievať, zahrať krátke predstavenie, alebo sa prejaviť hocíjakým iným spôsobom. Všetko je na báze dobrovoľnosti a potleskom je odmeňovaný každý prejav dieťaťa.

Príloha B

Aktivita 1

Názov: Vodca

Pomôcky: veľký bubon, paličky, detské hudobné nástroje

Cieľ: Zrkadlenie, podpora koncentrácie, odreagovanie, podpora sebavedomia v skupine a skupinovú spoluprácu, dodržiavanie hraníc a jednoduchých pravidiel

Popis aktivity: jeden vybraný klient nesie vedúcu rolu (motivačne napr. náčelník, mamka mačka), ostatní klienti sú vedení (napr. indiáni, mláďatká). Kým vedúci klient hrá na bubon aj ostatní klienti hrajú na svojich nástrojoch, ako náhle prestane hrať, odmlčia sa všetci. Klient vo vedúcej role si vyskúša repliku hra-ticho niekoľko krát. Úlohy sa menia podľa dobrovoľnosti klientov avšak dôležitá je motivácia a podpora klienta (odbúranie strachu z vedúcej úlohy).

Aktivita 2

Názov: Hudba prírody

Pomôcky: prírodný materiál (kamienky, šišky, listy)

Cieľ: podpora nonverbality a kreativity, skupinovej spolupráce, pozornosti

Popis aktivity: skupine detí ponúkneme v košíku rozličný prírodný materiál. Každé z nich si vyberie taký, ktorý ho zaujal najviac. Klienti si vyskúšajú jeho vôňu, môžu ho ohmatať a zistiť aký má povrch, poprípade ako sa dá na ňom „hrať“. Klienti sedia v kruhu a komunikujú v dvojiciach cez „hudobné nástroje“. Vždy je dôležité aby všetci klienti udržiavali očný kontakt a vnímali situáciu aby vedeli kedy prídu na rad v hudobnej konverzácii.

Aktivita 3

Názov: cudzie dotyky nie sú cudzie

Pomôcky: deka, relaxačná hudba, loptičky

Cieľ: celková podpora proprioceptívneho, taktilného a vestibulárneho systému, skupinová spolupráca, a stimulácia jemnej motoriky (práca s loptičkou v rukách)

Popis aktivity: táto technika je zvolená na záver ako uvoľnenie, ukladnenie ale zároveň aj nebadateľné ciele z oblastí spomenutých systémov. Klient (dobrovoľník) si ľahne do stredu deky a ostatní deku uchopia a jemne „zodvihnú“ (deku v skutočnosti nedvíhajú, dostaneme sa do polohy kedy budú jednotlivé časti tela „obklúčené“ dekou tak aby to ležiaci klient cítil). V ďalšej fáze skupina klientov spoločne pomasírujeme ležiaceho klienta za pomoci mäkkých loptičiek. Vystriedať sa môžu všetci klienti.

Aktivita 4

Názov: zmyslový chodníček

Pomôcky: hmatové vankúšiky, triangel/ zvonček

Cieľ: celkové zosúladenie, podpora koncentrácie a pozornosti, skupinovej súdržnosti, akceptácie a trpezlivosti

Popis aktivity: Terapeut vopred vytvorí chodníček z hmatových vankúšikov (vyplnené rôznymi stimulačnými materiálmi). Jednotlivé vankúšiky sú rozmiestnené tak aby po nich klienti zvládli prechádzať. Na konci chodníčka je položený triangel (zvonček). Klienti jednotlivito kráčajú chodníčkom, vnímajú povrch, štruktúru vankúšikov a po prejení udrú jeden krát do triangu. Po doznení tónu klient položí nástroj. V rámci voľného rozhovoru môžu klienti zdieľať svoje pocity z chôdze, aké boli vankúšiky, ktorý bol pre nich najpríjemnejší.

SPIRITUALITA A EKOLÓGIA V UMELECKEJ EDUKÁCII A TERAPII

SPIRITUALITY AND ECOLOGY IN ART EDUCATION AND THERAPY

JAROSLAVA ŠICKOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa venuje významu spirituality a ekológie v kontexte vzdelávania a terapie prostredníctvom umenia. Reflektuje problémy súčasnej spoločnosti, kde je neprimeraný akcent kladený na materiálne hodnoty a dosahovanie úspechu a prosperity ekonomickej na úkor budovania spirituálnej a ekologickej gramotnosti.

Text je zameraný na historické vnímanie duchovnosti v umení napr. v diele Kandinského ako aj na myšlienky súčasných kunsthistorikov, filozofov i umelcov a terapeutov súvisiacich s danou témou. Text predstavuje najmä koncept Spirituálnej ekologickej existenciálnej arteterapie.

Abstract: The article is focus on spirituality and ecology in art educational and art therapeutic context. The text is reflecting the problematic issues of the contemporary society when inappropriate accent is given to the materialistic values, success and economical prosperity against the building of spiritual and ecologic values.

The author of the article deals with the historical overview of spirituality in art e. g. in work of Kandinsky but also introduces the ideas of the contemporary art critics, philosophers, artists and therapists related to the this topics. First of all the text introduces the concept of Spiritual- ecologic –existential art therapy.

Kľúčové slová: spiritualita, duchovné umenie, spirituálna arteterapia, celostný prístup k človekovi

Key words: spirituality, spiritual art, spiritually oriented arttherapy, holistic approach



Cesta, svetlo, človek, hlas.
Kombinovaná technika, dievča 17 rokov,
Vyjadrujúca existencionálne ohrozenie



Cesta, svetlo, človek, hlas.
Kresba dievčata, 18 rokov

„Existuje cosi jako archetypální duchovnost, společná všem, úcta k tomu, co nás přesahuje (...), určité mravní imperativy (...), úcta k bližnímu, k rodině, smysl pro pospolitost a vlídnost k hostovi, který přichází s dobrým úmyslem.” (Palouš R.)

V úvode príspevku sa zameriam na vymedzenie pojmu Spirituálne .ekologická - existenciálna arteterapia. Pojem spiritualita dnes evidentne znovu nadobúdala na vážnosti. Prejavila o ňu záujem aj súčasná psychológia. Americká psychologická asociácia v roku 1988 zaradila spiritualitu do počítačovej databázy svojich termínov a Americká psychiatrická asociácia do manuálu psychických porúch pod novým paragrafom : Náboženský alebo spirituálny problém. Spiritualita súvisí evidentne s existenciou. Hovorí o tom aj Z. Plašienková (1997), ktorá duchovnosťou nazýva “existenciálny postoj človeka, celkový súhrn všetkých skúseností, ktoré sa týkajú sféry transcendencie, ktorá môže byť náboženská i nenáboženská.” Transcendencia znamená presahovanie, akési “vykúkanie” za hranice ľudského chápanie, možnosti, schopnosti, presahovanie, sublimovanie, či osmóza materiálneho sveta do sveta duchovného, alebo naopak, nehmotného sveta ideálov, hodnôt, ktoré človeka presahujú, lebo siahajú až za jeho existenciu aj za racionálne možnosti pochopenia javov procesov a významov, do sveta fyzikálneho. Táto orientácia na transcendentno je spoločná pre religiozitu i spiritualitu. Religiozitu považujú niektorí odborníci za viac kolektívnu a dogmatickú a spiritualitu za viac individuálnu, osobnú, priamu a skúsenostnú.”

Spiritualita je aj „spôsob existencie a skúsenosti, ku ktorým dochádza prostredníctvom uvedomenia si transcendentnej dimenzie osobnosti.“ (Strieženec)

Spiritualitu charakterizujú určité hodnoty vo vzťahu človeka k sebe, iným ľuďom, prírode, životu.

Ekologická spiritualita.

V kontexte Spirituálne ekologickej existenciálnej arteterapie (ďalej len SEEA) považujem za dôležité vyjadriť sa aj k slovu „ekologická“. Tento pojem je chápaný najmä vo vzťahu k prírode a k Zemi, ale ak vo vzťahu k prostrediu, kde človek žije, teda aj k sociálnemu kontextu života človeka. Žijúceho v rodine, v komunite. Existuje ale aj pojem „ekologická spiritualita“, ktorej charakteristikou je „ekocentrické chápanie a postihovanie Boha viac vo svete ako nad ním“ (Plašienková, 1997). V SEEA sa obe spirituality spájajú podobne ako sa tento fenomén objavuje v textoch českého sociálneho psychológa autora knihy Krása a bolesť, Bohuslava Blažeka. Stretnutia s ním na konci 80. rokov výrazne ovplyvnili chápanie arteterapie na Slovensku, najmä však jej duchovný a ekologický kontext. Je symptomatické, že Blažek v roku 1999 založil organizáciu Eco Terra a v roku 2000 vzniklo na Slovensku občianske združenie Terra therapeutica (Šicková, 2000). V oboch názvoch je nesporne dominantné slovo Terra teda Zem. Prioritami oboch inštitúcií bolo hľadanie spirituality v umení vo všeobecnosti ale primárne v umeleckých aktivitách ľudí s postihnutím, ako aj jej nachádzanie v každodennom živote v súvislosti s problémami existencie človeka ako takej – teda hľadanie akejkoľvek každodennej spirituality sprostredkovanvej umením

Spirituálne umenie

Umenie malo vždy blízky vzťah ku spiritualite aj k religionizite, hoci v časoch reformácie výzdoba chrámov, podobne ako to je dodnes v Judaizme bola schizmou (zákaz zobrazovania Boha). V stredoveku, v renesancii a baroku spirituálne umenie prekvitalo. Prerástlo do tzv. sakrálneho umenia. Počnúc koncom 19. storočia a v dvadsiatom storočí spiritualita prestala mať miesto v avantgarde, ako na to poukazuje súčasný kritik umenia Donald Kuspit, ktorý tvrdí, že umenie končí tam, kde prestáva byť spirituálnym. V knihe The end of Art volá po návrate spirituálnych hodnôt do umeleckých avantgárd. Záchranu umenia vidí v tzv. starých nových majstroch. Apeluje k návratu ku spirituálnym hodnotám v umení, k hodnotám založeným na viere (faith - based values) a k návratu k zmyslu. Van Gogh podľa tohto autora chápal obraz- maľbu ako vyznanie viery, ako kázeň. „Náboženstvo umenia“ sa u neho prelínalo s jeho vierou v Boha, lebo bol presvedčený, že umením sa dá táto hodnota dať reflektovať pravdivejšie ako slovami čo i v najlepšej kázni. Je známe, že Gogh bol pred tým, ako sa stal maliarom kazateľom a svoje tvrdenie mal teda podložené vlastnou skúsenosťou. Umenie je podľa neho tvorené nie rukami ale hlbokými zdrojmi duše. Tvorba znamenala pre neho vyslobodenie z beznádeje a materiálnej chudoby. Veril **že umenie dokáže robiť zázraky - môže zmeniť človeka i svet**. Chcel umením zachrániť k zániku určený svet, svojim dielom „hlásal“ univerzálnu empatiu a duchovno. Dôvod, prečo sa zo súčasného umenia vytráca spiritualita vidí Kuspit aj v tom, že umelci nežijú dnes v chudobe a utrpení, ale v dostatku materiálnych vecí. Umenie bol pre umelcov žijúcich v čase Van Gogha v nedostatku príležitostí ako žiť spirituálne. Materiálna chudoba a asketizmus boli príčinou, že ich umenie bolo duchovné. Umenie bolo vtedy najbližšie k večnosti, a bolo nazývané aj „večná súčasnosť“. Svoj idealizmus, empatiu a spiritualitu stratilo umenie, keď sa mu úspešne podarilo transformovať na biznis. Andy Warhol vyhlásil, že zarábanie peňazí je umenie a umenie je dobrý biznis („Making money is art and art is good business.“) vtedy umenie prestalo byť otázkou spirituality a stalo sa otázkou komercie (Kuspit)

„Umenie a peniaze sa však neposilňujú navzájom a ich vzťah nedáva vyrásť novému vedomiu, ktoré oba fenomény transcenduje a posúva ich do novej perspektívy“ (Kuspit).

Iní historici umenia nachádzajú spirituálny rozmer umenia v jeho abstraktnej podobe. Wassily Kandinský nielen maľuje abstraktné duchovné obrazy ale aj píše state „O duchovnosti v umení“, kde sa zamýšľa: takto „Po dlhobom období materializmu se na dně našich duší začínají probouzet a klíčit zárodky hoře a bezcílnosti a třízen, pramenící z materialistického přesvědčení, že vesmírné dílo je pouhou zlou a nesmyslnou hrou, dosud nedozněli. Procitající duše je touto trýzní jistě poznamenána. V nezměrné černi zatím svítá jen chabé světlo. Je to spíš tušení světla, které se duše v obavách, zda to není jen pouhý sen - a černota pak skutečností, ještě neodvážila vzít zcela na vědomí.“

Spiritualita ako hľadanie blízkosti.

Blízkosť, túžbu po blízkosti, opisuje ako dominantnú hodnotu, ktorú hľadajú dnes ľudia v galériách a múzeách sveta americký historik umenia Elkins. Uvádza, že blízkosť nahradila spiritualitu a Boha, ktorého ľudia kedysi v umení nachádzali. Svätosť- spiritualita, bola kedysi neoddeliteľnou súčasťou umenia a hľadaným artiklom a je ním aj dnes. hoci si to súčasníci často ne uvedomujú.

Spirituálne umenie je podľa mladej slovenskej historičky umenia Dany Kubalovej- Paraličovej také, ktorého diela „vznikli vdýchnutím niečoho presahujúceho (latinský výraz in- spirare značí vdýchnuť dnu) a ktoré dlhodobo a výrazne recepčne oslovujú. Dalo by sa povedať, že miera prítomnosti inšpirácie je do istej miery aj mierou ich komunikatívnosti.“ (Kubalová) Umenie, ktoré nič jeho autora „nestojí“ v zmysle poctivého zápasu a úsilia o kvalitu formy i výpovede, býva obyčajne prázdne, plytké, banálne a neoslovuje. Vložená spirituálna hodnota, ktorá bola do diela „vdýchnutá“, z diela evidentne vyžaruje a ak nájde citlivého diváka inšpiruje ďalej. Umenie má potenciál transcendovať ľudskú existenciu, oslobodzovať človeka od ťarchy bytia, sprostredkovať mu nádej i ľudskú dôstojnosť.

Svedkovia Holocaustu, ako napr. pianistka Alica Sommer potvrdzujú, že umenie bolo pre nich duchovným pokrmom, ktorý im nahrádzal pokrm telesný.

Je tiež evidentné, že existenciálne situácie sú celostnejšie uchopiteľné cez umenie - jeho rôzne druhy, ako cez filozofické, racionálne argumentácie a definície. Svedčí o tom umelecké diela takých umelcov ako hudobného skladateľa Arvo Pärta, režiséra Kieslovského, básnika R.M Rilkeho, či spisovateľov F.M Dostojevského, F.Kafku

L 'art pour la santé - spiritualitu mobilizujúce umenie

Umenie, ktorého ambíciou je cielene mobilizovať v človeku túžbu spiritualite, nádeji, transcendentne, iniciovať v divákovi aj

v tvorcovi také procesy, ktoré by ho povzbudzovali k tomu, aby neubližoval sebe, druhým ľuďom, ani prírode, ale snažil sa o harmonizáciu svojich vzťahov a prostredia, v ktorom žije je definíciou L' art pour la santé Umenie pre zdravie(Šicková, 2002) ktoré sa stalo východiskom Spirituálne ekologickej existenciálnej arteterapie, (ďalej SEEA).

Jan Slavík, otec artefiletiky , v jednom zo svojich statí o spiritualite zdieľa názor, že v českej arteterapii sa tento fenomén vyskytuje „len medzi riadkami“. Naráža tak zrejme na fakt, že česká škola arteterapie tzv. Rožnovská škola vychádza jednoznačne a výlučne z psychoanalytických zdrojov, zdôrazňujúc najmä biologickú podstatu človeka a význam sexuality i nevedomia. Výtvarné diela študentov i klientov interpretuje v kontexte spomínaných východísk. Človek je pre mnohých súčasných arteterapeutov však viac duchovná ako pudová bytosť, a preto spiritualitu v umení i arteterapii považujú za dominantnú , hoci samozrejme neodmietajú ani existenciu nevedomia ako rezervoár možných konfliktov človeka a telesnú stránku človeka biologické a fyziologické či telesné procesy považujú v celostnom prístupe ku človeku za dôležité. Eklektický prístup je východiskom mnohých súčasných arteterapeutov i psychoterapeutov.“ Dogma“ sa stáva obmedzením tak psychoterapie ako arteterapie a takto jednostranne uvažujúci terapeut potom“ pre stromy nevidí les.“(Zeig) Dialóg a úzka spolupráca medzi českými kolegami, žiakmi Dr. Kyzoura, predstaviteľmi psychoterapeutického východiska arteterapie (M. Lhotová, E. Perout, M. Hupych) sú od 90. rokov minulého storočia so slovenskými arteterapeutmi ovplyvnenými Spirituálne ekologickej existenciálnou arteterapiou sú napriek rozdielnym východiskám priateľské a plodné. Podnety, ktoré ovplyvnili a inšpirovali koncepciu Spirituálne ekologickej existenciálnej arteterapie boli nesporne aj v Gestalt arteterapii a tzv. nových kreatívnych terapiách (Petzold) a vo úzkych vzťahoch s výtvarnými pedagógmi, umelcami i arteterapeutmi v Nemecku, ako aj v Anglicku a USA.

Spirituálne – ekologická existenciálna arteterapia vo svojom filozofickom východisku zdôrazňuje, že existencii človeka je imanentná transcendencia. K podstate života patrí, že presahuje svoj vitálny, biologický základ. V umení a v umeleckej tvorbe sa táto transcendencia naplno môže zjavovať. Umenie je ničím nenahraditeľný duchovný fenomén, ktorý presahuje svojho autora a môže sprostredkovať človeku význam bytia, vráťane významu utrpenia alebo smrti, ale aj posolstvá lásky, pokoja a radosti jednotlivca i komunity neverbálnou cestou, rečou farieb, tvarov, línií a symbolov . Umenie životu človeka dáva nový rozmer a zmysel.

Existencializmus v arteterapii

V časti dnešnej vedeckej komunity je existencializmus považovaný za iracionálnu, nevedeckú až romantickú orientáciu. No neznamená to, že tento prístup nemá odborný, vedecký i terapeutický potenciál: veď riešenie konfliktov človeka 21. storočia, s pribúdajúcimi existenciálnymi obavami, odcudzenosťou a osamelosťou , stratou identity a zmyslu už vo vekovej kategórii tínedžerov nárast psychických problémov vrátane fobií, úzkostí, stavov beznádeje, desu je stále naliehavejšie riešiť. Stretáva sa ním dnes čoraz častejšie aj výtvarný pedagóg v rámci pedagogickej praxe už na základných i stredných školách Javy ako emocionálny a spirituálny analfabetizmus, citová prázdnota, chudoba imaginácie, prázdne medziludské vzťahy prevaha inštrumentálneho myslenia, determinovanosť vonkajšími udalosťami, cieľmi, tlakmi, necitlivosť k vlastným emóciám – takto neradostne ale pravdivo definuje situáciu súčasníka český výtvarný pedagóg a teoretik umenia Jiří David (2010) Balthus francúzsky maliar, súčasník Picassa vo svojich poznámkach o pohnútkach ku svojej tvorbe zase píše, že umenie, ktoré sa považuje za moderné vymazalo žiaľ zo svojho repertoáru existenciálne témy, spiritualitu a posvätnosť a „ostali len mŕtvolky a stopy obscénnych špekulácií“. „Na druhej strane umelec, ktorý sa dotýka niečoho esenciálneho, nachádza prepojenie na posvätný príbeh dotyku Božieho a Adamovho prstu, ktorý Michelangelo vytvoril v Sixtínskej kaplnke.“(Balthus)

Význam emócií v SEEA

Výtvarno-terapeutické techniky pomáhajú v SEEA človeku rozpoznať vlastný emočný stav a emočný stav druhých, chápať prirodzený priebeh emócií, uvažovať o vlastných emóciách a emóciách druhých ľudí, zvládať svoje emócie a emócie druhých, podobne ako to deklaruje tzv. emočná medicína, ktorej cieľom je nielen zmiernenie symptómov ale aj zmena osobnosti. Emócie evidentne hrajú v etiológii každej choroby alebo problému človeka veľmi dôležitú úlohu. Arteterapeutická intervencia využívajúca autenticitu a slobodu emócií, smeruje do tzv. emočného mozgu, ktorý je akýmsi „mozgom v mozgu“ a vyvíja svoju činnosť nezávisle na činnosti neocortexu (centrum reči a myslenia). Emočný mozog riadi psychickú rovnováhu aj väčšinu fungovania tela, vrátane funkcie srdca, krvný tlak, hormóny, tráviaci i imunitný systém. „Emočný mozog „a emočná inteligencia „oslovené“ v rámci arteterapie disponujú prirodzenými samo liečiacimi mechanizmami, ktoré môžu človeka prinavrátiť späť k harmónii (terapia v pôvodnom zmysle slova = prinavrátenie do stavu harmónie).

Súčasnú dobu nazývajú mnohí filozofi dobou“ jedovatou“. Nejde tu len o reflektovanie prítomnosti toxínov, ktoré absorbujeme z ovzdušia či v strave, ale najmä o „toxíny“ prijímané v pokazených medziludských vzťahoch, rozkladajúcej sa etike i morálke ale aj vo výtvarných symboloch konzumu, v reklame a v umení, ktoré nás na každom krikú atakujú.. Nárast neistoty, absurdity, dekadencie ako aj morálny zmätok bol nepochybne spôsobilý . aj prelomením mnohých tabu spoločnosti akou bola sexualita. Všetky extrémne tendencie deklarujúce bezbrehú slobodu v každej oblasti života vedú paradoxne k smrti optimizmu . Súčasný teoretický umenia Brandová a Chaplinová v knihe Art and Soul všetky spomenuté fenomény súčasnej spoločnosti reflektujúce sa v umení pomenúvajú a kritizujú. Umenie však aj podľa týchto autoriek stále dokáže nájsť a budovať v spoločnosti absentujúcu spiritualitu, blízkosť, svätosť a jedinečnosť, ako tomu bolo v dobách minulých.

Emočná imunita.. Umenie a z neho odvedené techniky a postupy SEEA budujú v rámci arteterapeutického procesu emočnú imunitu voči spomenutým toxínom. Snahou a cieľom je dosiahnutie autenticity, integrácie a koherencie osobnosti, rozvoj jej emočnej stránky, facilitovanie silných emocionálnych zážitkov spojených s umením, so spirituálnou ale aj so svojou telovou ale spirituálne chápanou skúsenosťou , stimulovanie implicitnej pamäte, transformovanie problému alebo zážitej traumy do artefaktu, ktorý vznikne z umenia cieľovými postupmi. A má za cieľ sublimovať negatívne a podporiť kladné (duchovné) potenciály človeka.

Existenciálny rozmer SEE arteterapie

História a vznik arteterapie ako disciplíny súvisí nepochybne s existenciálnym ohrozením počas druhej svetovej vojny, keď pionieri arteterapie výtvarní pedagógovia Edith Kramer, Victor Lowenfeld, Margaret Naumburg - emigranti z fašizmom

obsadenej Európy začali výtvarne - terapeuticky pracovať s deťmi, ktoré prežili traumu v súvislosti s vojnovým konfliktom. V týchto hraničných situáciách človeka, podľa V. Frankla je dôležité nachádzanie zmyslu a transcendencie. Dialo sa tak pomocou umenia, cez výtvarné aktivity sa traumatické zážitky sublimovali transformovali do výtvarnej polohy, a tým zbavovali svojich tvorcom problémov spojených s ich ohrozeným bytím.

„Umenie je priestor pre prežitie, v podmienkach, kde nemožno žiť.“

hovorí súčasný Wolfgang Welsch a „Prijmout riziko smrti znamená ... prijať život. A láska k nebezpečiu je láskou k životu. I Tvé víťazství znamená, žeš přijal riziko porážky a přemohl je tvorbou.“ (Antoine de Saint Exupéry.)

„Terapeut má oveľa širšie pole pôsobnosti, ak považuje človeka za bojácu sa, trpiacu bytosť, ako za bytosť poháňanú pudmi.“ tvrdí súčasný psychoterapeut Yalom, ktorý odsunul psychoterapiu z pohovky do existenciálnej roviny.

Teoretické (filozofické) východiská SEEA

Teoretické východisko Spirituálne – ekologickej arteterapie rezonuje predovšetkým s logo terapiou a existenciálnymi prístupmi v psychoterapii ako aj s fenomenológiou, predovšetkým je však ovplyvnené kresťanskou filozofiou a spiritualitou. Korešponduje s prístupmi súčasných arteterapeutov zameraných na spracovanie traumy v súvislosti s existenciálnym ohrozením, alebo konfrontáciou so smrťou. (Orth, Petzold, Hazut).

Prority SEEA

Spirituálne ekologická existenciálna arteterapia v prvom rade skúma existenciu človeka ako takú a snaží sa ponúkať možnosti jej pochopenia cez umelecké aktivity. Existencia je najvnútornejšie, často až neuchopiteľné jadro každého človeka. SEEA povzbudzuje človeka, aby sa pomocou svojej kreativity a spirituality vymanil z uniformity a stal sa originálom.

SEEA zdôrazňuje najmä zmysel rodinného spoločenstva a snaží sa o jeho oživenie a ozdravenie ako aj o ozdravenie spolunažívania človeka s človekom, s prírodou a s Bohom. Spirituálne - ekologicky chápanej arteterapii, je blízka **najmä myšlienka o človeku ako spolutvorcovi zmyslu a významu svojho života**. Skúma a reflektuje vzťahy citovej a racionálnej sféry človeka, jeho motiváciu – konanie, **prežívanie úzkosti, tzv. medzných situácií vrátane strachu zo smrti. Zdôrazňuje neopakovateľnosť, jedinečnosť a nezameniteľnosť** všetkých týchto prežívaní. .

Umenie ako most

Umenie spája vnútorný svet človeka s vonkajším, nevedomé obsahy sa v nej spájajú s vedomými. V čase existenciálnych kríz je vytvorenie výtvarnej reflexie (obrazu alebo sochy) významným terapeutickým činom. Môže sa stať i zdrojom osobného vzhladu do aktuálneho problému. C. G. Jung sa domnieval, že nevedomie nikdy neklame. V arteterapii je potrebné vytvoriť dialóg alebo trialóg medzi výtvorom a tvorcom a tvorcom a terapeutom a artefaktom. Obaja hľadajú asociácie a interpretácie, aby sa dopracovali k pravdivej verzii. Tvorca hľadá a nachádza pravdu o sebe, terapeut pravdu o svojom klientovi ale aj o sebe v terapii. Takáto komunikácia medzi výtvorom a tvorcom rozvíja jeho osobnosť, iniciuje jeho duchovný rast, ktorý často vedie k transformácii starých postojov do nových, konštruktívnejších. Umenie nesporne disponuje silou výrazu, keď cez symboliku, tvaru, farebnosti dokáže sprostredkovať silné explicitne i implicitné posolstvá

Významným fenoménom v arteterapii je metafora, ktorá je práve tým spomenutým mostom. Hoci mechanizmus chápania metafory ľudským mozgom nie je dodnes dostatočne neurológmi objasnený, predpokladá sa, že metafora sa „prihovára priamo pravej hemisfére, ktorá riadi imagináciu a vizualizáciu. Prepája ju s ľavou hemisférou zodpovednou za logické a racionálne chápanie vecí a udalostí aj verbálnu reflexiu. Takto simultánne a paralelne idúca informácia je celostná, a preto schodnejšia cesta porozumenia problému, ako keby sa to dialo priamym verbálnym pochopením. Tá by mohla byť v arteterapii okľukou.

V takto chápanej arteterapii arteterapeut vytvára pomocou umenia a z umenia odvodenými postupmi situácie, procesy „happeningy“ plné spirituálnych obsahov, významov a výziev, akýchsi duchovných posolstiev transcendujúcich ľudskú existenciu: Láska, pokoj, sloboda, radosť, viera, nádej, odpustenie, zmierenie sú atribútmi tohto prístupu. Všetky spomenuté fenomény môžu byť chápané aj ako pojmy náboženské. No ako na to upozorňuje Stríženec, ktorý sa s problematikou spirituality zaoberá a prehľadne dokumentuje historický význam aj súčasné chápanie spirituality psychológmi, teológmi i filozofmi, spiritualita a náboženstvo nie sú identické. Podobne o tom píše aj americká arteterapeutka Ellen Horovic-Darby, ktorá svoju knihu nazvala Spiritual art therapy - And Alternative Path. (1994) Obaja autori zdôrazňujú, že spiritualita a náboženstvo nie sú identické. Horovithz-Darby v spiritualite hľadá akúsi alternatívnu cestičku vedúcu popri iných arteterapeutických východiskách, ako je psychoanalýza, Gestalt alebo behaviorálna terapia. Pre túto autorku sú dôležité pojmy ako viera (v Boha, v človeka, vo vec, v ideu). Vieru odlišuje od religióznej dogmy. Spiritualita v rámci arteterapie sa podľa nej zaoberá životnými princípmi, animuje bytie ako také, vrátane emocionálnych a vôľových aspektov života. Konštatuje, že viera a veda akoby v minulých storočiach uzavreli nepísaný kontrakt o nemožnosti partnerstva, komunikácie, no v súčasnosti sa táto paradigma mení a psychológovia, psychiatri i psychoterapeuti si uvedomujú, že to, v čo veria ich klienti ich musí zaujímať.

Zachovanie ľudskej dôstojnosti, hľadanie zmyslu, osobného i globálneho mieru, teda spolunažívania v láske a tolerancii v menšej i väčšej komunite, akou sú rodina, národ, krajina a znovu oživenie nádeje, lásky a spirituality sú hlavnými akcentmi SEEA, ktorej ide primárne o mobilizáciu duchovných zdrojov človeka, zmenu hierarchie hodnôt, obohatenie osobnosti.

Významné výtvarné materiály SEEA

Spirituálne ekologická existenciálna arteterapia pracuje so senzorickými skúsenosťami a imagináciou takejto senzorickej skúsenosti. Jej pomocníkmi sú v tomto procese výtvarné materiály a médiá, najmä však keramická hlina a kameň.



Ukážka techniky SEEA s keranicou hlinou
“Človek a jeho tieň” (Šicková, 2010)



Ukážka techniky SEEA s keranicou hlinou
“Človek a jeho tieň” (Šicková, 2010)



Ukážka techniky SEEA s keranicou hlinou
“Ostrov “ (Šicková, 1995)



Ukážka techniky SEEA s keranicou hlinou
“Ostrov “ (Šicková, 1995)



Ukážka techniky SEEA s keranicou hlinou : “Nasýtenie 5 tisícov- Päť chlebov a dve ryby”(Šicková., 2010)

Keramická hlina

Keramickou hlinou a aktivitami s ňou je možné vyjadriť nevyjadriteľné, dotknúť sa toho, čo doteraz neexistovalo a bolo preto nedotknuteľné. Práca z hliny ponúka silný senzorický zážitok, ktorý je vhodný pre ľudí, ktorí majú problém s verbálnym vyjadrovaním .Hlina sa spracováva fyzickým kontaktom, cez ruky tvorcu. Dotykom s materiálom , ktorý pripomína vôbec prvý fyzický kontakt dieťaťa v rannom detstve cez kožu dieťaťa a matky , klient prežíva návrat k svojim najrannejším zážitkom . Z týchto dôvodov môže hlina slúžiť v arteterapii ako hlavný vhlad do nevedomých ešte preverbálnych obsahov. Hlina je ideálne médium pre SEEA terapiu pre jej archaickosť, rudimentálnosť, archetypálnosť. Dovoľuje spontánne tvarovanie , vyjadrenie emócií a facilituje vyplavenie nevedomých obsahov. Dajú sa ňou autenticky vyjadriť aj hlboko v mozgu ukryté emocionálne spomienky, neobmedzuje tvorcu , prináša väčšie možnosti vyjadrenia ako verbálna expresia. Centrum hmatu a centrum pamäti sú podľa neurológov v mozgu blízko seba.

Kameň

Český sochár Vladimír Preclík v knihe Smírčí kameny pojednáva o prastarých kamenných objektoch na niektorých vymedzených oblastiach Čiech a Moravy. Tieto svojrázne výtvary vznikali z celkom zvláštnych dôvodov. Sú spojené s príbehmi ľudí, ktorí prežívali pocity viny, smútku, smrti, ale napokon aj zážitky zmierenia a odpustenia. Kamenné kríže a objekty vytvorili tí, ktorí si takto odpykávali trest za svoju vinu, za zločin, ktorý bol spôsobený nevedomou, pri nešťastnej náhode. Bol zhmotnením pokánia, akéhosi „odpykania“ si viny, ale aj odpustenia a zmierenia. V arteterapeutickom kontexte je kameň materiál, ktorý terapeuti používajú v tzv. prevýchovných zariadeniach, v ústavoch pre neprispôsobivú mládež alebo vo forenzných zariadeniach, kde si odpykávajú trest ľudia, ktorí sa dopustili kriminálneho činu, krádeže alebo vraždy a iných ťažkých trestných činov.

Kameň je tvrdý výtvarný materiál, ktorý na svoje spracovanie potrebuje veľkú fyzickú silu preto má silný existenciálny potenciál. Opracováva sa špeciálnymi nástrojmi z kovu, ktoré sa musia priebežne brúsiť a kuť. V súčasnosti sa kameň dá opracovávať aj elektrickými a vzduchovými inštrumentmi, ktoré prácu uľahčujú a skracujú, ale zaobchádzanie s nimi si vyžaduje veľkú skúsenosť a opatrnosť. Práca do kameňa je fyzicky náročná, človek sa pri nej obvyčajne zapotí, ale práve pre túto svoju somatickú náročnosť môže priniesť katarziu pre nahromadené emócie, masívne pocity beznádeje, viny, agresivity, ale aj strachu a bolesti. Všetky spomínané (nehmotné) emócie sa sublimujú do tvrdého a stabilného hmotného tvaru. Úsilie vynaložené na vytvorenie takejto kamennej plastiky môže byť pre jeho autora symbolickým „odpykaním“ si trestu, alebo v prípade prežitej traumy transformovaním, doslova „vykresaním“ jej novej, spoločensky, esteticky i terapeuticky akceptovateľnej podoby. Práca do kameňa učí človeka trpezlivosti, lebo postupuje pomaly a nie rýchlo, čo je v dnešnej zrýchlenej dobe želaným benefitom. Práca do kameňa predstavuje opačnú dynamiku ako tomu je u modelovania z hliny. Hmota sa nepridáva, ale ubera a jej odstránenie je ireverzibilne na rozdiel od hliny, kde je možný korektívny zážitok nespočetného počtu krát. Kameň preto učí rozmýšľať človeka v intenciách jedného kroku dopredu, teda premyslenia si každého ďalšieho zásahu do hmoty, lebo jeden úder navyše, môže zničiť celú koncepciu diela. V tomto kontexte, hoci neumožňuje spontánne tvarovanie, ponúka práca do kameňa tvarovanie „uvážené“, ktoré má svoju terapeutickú hodnotu. Túto odlišnú dynamiku je možné využiť nielen v spomenutých kontextoch väzníc, ale napr. cielene v terapii s klientmi, ktorí sú urýchlení v úsudkoch alebo činoch, „inkontinentní“ v jednaní a takého konanie im môže spôsobovať problémy v sociálnej interakcii alebo v riešení závažných životných situácií vyžadujúcich si rozvahy.



Budúci arteterapeuti pracujúci s kameňom



Jaroslava Šicková-Fabrici: Dvere večnosti, granit, 2013, Južná Kórea, v 5 m

Skúmanie spirituality pomocou arteterapeutických postupov

Arteterapeutka Ellen G. Horovitz-Darby vyvinula tzv. test BATA (Belief Art Therapy Assessment), ktorý je fenomenologickým skúmaním viery (alebo neviery) ľudí dokumentuje a monitoruje spirituálnu dimenziu človeka pomocou dotazníku ale i výtvarnej reflexie. Ide o pokus objektívne „odmerať“ nielen spirituálny vývin a postoje človeka ku spiritualite ako takej (kresťanskej, budhistickej ale i iných náboženstiev) ale aj ateistov. Dotazník obsahuje batériu 10 otázok. Sú položené explicitne, skúmajú sa odpovede respondentov ohľadne náboženského presvedčenia, ale je medzi nimi aj napr. Otázka: Čo ti dáva špeciálnu silu a význam v živote?

V druhej úlohe, ktorá patrí k testu respondenti výtvarne –graficky i farebne vyjadrujú čo pre nich (ne)znamená Boh. Vyhodnotenie je pomerne náročné, no riadi sa vývojovými štádiami kresby, ako aj pozorovaním takých kvalít ako je integrácia, verzus dezintegrácia, bizarnosť farieb, tvarov a terapeut si okrem výtvarného produktu všima aj správanie klienta pre prácu.

Test zmyslu pre súvislosti –Cesta, svetlo, človek, hlas. (Šicková, 1984)

Na podobné diagnostické ciele je zameraný Test zmyslu pre súvislosti (Šicková,1984)

Hoci tento test – skúmanie nie je explicitne zameraný na mapovanie spirituality respondenta, implicitne to robí. V kresbách cca 50 % respondentov totiž -výskum obsahuje dodnes okolo 2500 kresieb- ich autori svoju spiritualitu, ak je pre nich dôležitá, spontánne reflektujú.

Literatúra:

- ARNHEIM, R.: New Essays of the Psychopathology of art, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1986
- BABYRÁDOVÁ, H. et kol: Spriritualita, Masarykova univerzita v Brne, 2006
- BALTHUS: Pozdní vzpomínky : Barister & Prinicipal 2010
- BRAND, H., CHAPLIN, A.: Art & Soul, Pignaunt edition, 2007
- CAMERON, N: Personality Development And Psychopathology: A Dynamic Approach, 1990
- DAVID, J.: 2008.; Staletí dítěte a výzva obrazu, Masarykova univerzita v Brne
- ELKINS, J.: Proč lidé pláčou před obrazy, Academia, Praha, 2007
- HOROWITZ-DARBY, E. G: Spiritual Art Therapy- An Alternate Path, Springfield 1994
- JURGENS, D. : Die personale Autentizität - eine zentrale Dimension im Schnittfeld von ästeischer Therapie und Kulturpädagogik, Rigoroze Arbeit, Komenského univerzita v Bratislave, 2005
- KANDINSKY, V.: „O duchovnosti v umění“ (Über das Geistige in der Kunst). Praha Triada 1996
- KUBALOVÁ, D.: Kolorit vo výtvarnom umení, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2000
- KUSPIT, D.: The end of art, Cambridge university press 2004
- LÍMAN, A.: Krajiny japonské duše, Mladá fronta, 2000
- PLAŠIENKOVÁ, Z.: Duchovnosť človeka v kontexte filozofických reflexií. In: Stríženec, M. (Ed) Duchovný rozmer osobnosti: Interdisciplinárny prístup, Bratislava, Ústav experimentálnej psychológie SAV 1997
- ROTHEM, H.: Spiritual moments in experssive therapy, Spirit Haifa, 1996
- SLAVÍK, J.: Spritulita v arteterapii, In Spritulita, Masrykova univerzita, Brno 2006
- SERVAN -SCHREIBER, D.: Uzdravení bez léků a bez lékařů, , Rybka Publishers, Praha 2011
- STEVENS, R.P.: Down to earth spirituality, Inter varsity Press, 2003
- STORING, H. J.: Malé dejiny filozofie, Karmelitánske nakladatelství, 2000
- STRÍŽENEC, M.: Spritualita a jej zisťovanie <http://www.saske.sk/cas/archiv/1-2005/strizenec.html>
- ŠICKOVÁ, J.: Základy arteterapie, Portál, 2002
- ŠICKOVÁ, J.: Význam výtvarných materiálov a médií v arteterapii, Terra therapeutica, 2005
- ŠICKOVÁ -FABRICI J.: Test zmyslu pre súvislosti, Nепublikované texty 1984
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: Arteterapia- (ú) zážitkové umenie, Petrus, 2006
- WINNICOTT, D. W.: *Playing and Reality* (London: Tavistock, 1971
- YALOM, I., D. : Existenciální psychoterapie, Portál, 2006
- ZEIG, J.K.: Umění psychoterapie, Porál, 2005
- Internetové zdroje:
- <http://theladyinnumber6.com>
- <https://www.facebook.com/theladyinnumbersix?fref=ts>

Kontaktné údaje:

Prof. PaedDr. Jaroslava Šicková akad. soch., PhD
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Račianska 59, Bratislava 813 34
e-mail: sickova@fedu.uniba.sk

ARTETERAPIA V PROCESE PSYCHOSOCIÁLNEJ REHABILITÁCIE A SOCIÁLNEJ INKLÚZIE U LUDÍ S DUŠEVNOU PORUCHOU

ART THERAPY IN PSYCHOSOCIAL REHABILITATION AND SOCIAL INCLUSION OF PEOPLE WITH MENTAL DISORDER

ZUZANA ŠISEROVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá významom arteterapie v systéme komplexnej psychiatrickej liečby. Pokúša sa zachytiť význam a efektivitu arteterapie pri naplňaní jednotlivých cieľov psychosociálnej rehabilitácie v dennom psychiatrickom stacionári. Výtvarné vyjadrovanie v rámci skupinovej liečby poskytuje terapeutickú bázu pre emocionálnu abreakciu, sociálnu interakciu, podporu tvorivosti a reziliencie, celkovú aktivizáciu, čím podporuje proces sociálnej inklúzie.

Abstract: Research is aimed at the role of the art therapy in the system of the complex psychiatric care. It tries to explain the meaning and effectivity of the art therapy while filling the goals of psychosocial rehabilitation in a daily psychiatric social welfare institution. Art expression in a boundary of group therapy offers basis for emotional abreaction, full activation which supports process of social inclusion.

Kľúčové slová: arteterapia, psychosociálna rehabilitácia, psychiatrický stacionár, sociálna inklúzia

Key words: art therapy, psychosocial rehabilitation, psychiatric social welfare institution, social inclusion

Psychosociálna rehabilitácia je liečebný postup určený pre ľudí s dlhodobým duševným ochorením zameraný na skúmanie a rozvíjanie sociálnych, pracovných, voľnočasových a životných zručností, s cieľom napomáhať im k čo možno najväčšej samostatnosti a najvyššej úrovne fungovania v rámci spoločnosti (Baron in Allen, 2010). Obnovuje tak stratené kompetencie a podporuje vznik nových tak, aby zabezpečila človeku čo možno najvyššiu kvalitu života. Podstatným je tu prístup orientovaný na človeka, nie na jeho ochorenie.

Psychosociálna rehabilitácia poskytuje ľuďom s duševnou poruchou nádej na zmenu a obnovu duševného zdravia. Súčasťou psychosociálnej rehabilitácie je sociálna podpora, ako aj podpora nezávislosti jedinca, čím prispieva k integrácii ľudí s duševnou poruchou do spoločnosti (Allen, 2010). Je súčasťou komplexnej psychiatrickej liečby, ktorá sa realizuje predovšetkým na úrovni ambulantnej dennej stacionárnej starostlivosti. Klienti dochádzajú do denného psychiatrického stacionára na denný program počas nemocničnej liečby, po jej ukončení, alebo na základe odporúčania ambulantného psychiatra. Liečebný program prebieha v rámci niekoľkých hodín počas dňa v priebehu 1-3 mesiacov. Väčšina denných psychiatrických stacionárov na Slovensku využíva v rámci svojho programu arteterapiu v jej viac alebo menej cielených a štrukturovaných formách.

Arteterapia v psychosociálnej rehabilitácii ponúka priestor pre vyjadrenie, naplňa potrebu byť produktívny a tvorivý. V rámci skupinovej formy tiež podporuje budovanie vzťahov medzi klientmi. Najmä v úvodných fázach skupinovej práce môže byť prostriedkom rozprávania o svojom emočnom prežívaní, ktorý je spravidla pre klientov bezpečnejší a menej náročný. Podobne individuálna arteterapia ponúka bezpečný priestor a rámec pre uvoľnenie bolestných emócií a vnútorných konfliktov. Tým sprostredkováva emočnú katarziu, psychickú úľavu, zníženie vnútornej tenzie. Arteterapia môže pomáhať pri riešení problémov, tým že klientom ponúka priestor na ujasnenie svojich myšlienok a skúseností a zároveň experimentovanie a transformáciu (Kaplan in Van Lith; Fenner; Schofield, 2010). Medzi kľúčové aspekty, ktorými arteterapia prispieva do oblasti psychosociálnej rehabilitácie patria zmyslové zážitky, symbolické vyjadrenie, emocionálne vyjadrenie, podpora kvality života, kognitívna stimulácia, sociálna aktivizácia a podpora tvorivosti (Van Lith; Fenner; Schofield, 2010).

Pod vplyvom psychického ochorenia dochádza nezriedka k narušeniu celkového fungovania klienta v jeho pracovnom, sociálnom aj rodinnom živote. Z jednotlivých problémových oblastí vyplývajú určité špecifické potreby, ktoré je možné v rámci arteterapeutického procesu saturovať. Klienti môžu upadať do pasivity, izolácie, prežívať pocit bezmocnosti, z čoho vyplýva potreba stimulácie. Môžu prežívať výraznú tensiu z aktuálnej situácie, čo vytvára potrebu abreakcie, relaxácie. Ďalej dochádza k narušeniu vzťahov v rodine klienta, preto je potrebná aj práca s celou rodinou. Klienti môžu vnímať vonkajšie podnety ako ohrozujúce, zústkostňujúce, je preto potrebné rešpektovať zvýšenú potrebu bezpečia a dôvery. Znížená koncentrácia a ľahká unaviteľnosť si vyžadujú citlivý prístup v miere zaťaženia klienta. Zníženie sebavedomia a sebahodnotenia vytvára potrebu zamerania sa na pozitívne a funkčné stránky osobnosti.

Šicková (2002) považuje za dôležité, že pacient môže prostredníctvom arteterapie lepšie vyjadriť svoje pocity, svoj aktuálny stav. Arteterapia mu dáva príležitosť k sublimácii negatívnych zážitkov, umožňuje korekciu neprimeraných postojov, ktoré vedú k zmätenému mysleniu a správaniu, ďalej mu poskytuje reálny pohľad na svoju chorobu a ponúka mu víziu zmien a nádej na vyliečenie. Janosiková, Daviesová (1999) podobne popisujú katarznú funkciu arteterapie. Vyjadrenie problému klienta prostredníctvom kresby môže uvoľňovať tensiu a poskytovať úľavu. Efekt tohoto procesu sa podľa autoriek zvyšuje ak je doplnený verbálnou interakciou. Z katarznej funkcie arteterapie vychádza aj Kondáš et al. (1985) a odporúča využívanie projektívnej arteterapie. Výtvarné stvárnenie rôznych tém môže poskytnúť materiál k preniknutiu do problematiky klientov. Informácie sa pritom môžu vyjadrovať priamo aj symbolicky.

V projektívnej arteterapii dochádza k procesu symbolizácie, k vyjadreniu emocionálneho prežívania, vnútorných konfliktov, odrazu vzťahov k druhým, ktoré získavajú vizuálnu podobu symbolov. Mnohokrát ide o neprijateľný obsah, ktorý sa pod ochranou symbolov stáva akceptovateľným, pretože chráni klienta pred priamou konfrontáciou s vyjadreným obsahom. Zároveň však umožňuje spracovávať vyjadrený obsah na úrovni, ktorá je pre neho zvládnuteľná. Klient sa tak môže na prijateľnej úrovni kontaktovať s vlastným prežívaním, s pocitmi, ktoré má voči druhým ako aj s prežívaním ostatných. Dochádza k jeho lepšiemu spracovaniu (Šiserová, 2012).

Táto projektívna forma arteterapie využíva tzv. lateralizovaný prenos. U klienta dochádza k posunu a aktu pochopenia, keď zisťuje svoju podobnosť medzi zobrazenou figúrou a svojou minulosťou životnou situáciou. Reálny výtvarný produkt záro-

veň udržuje zmysel pre realitu klienta, umožňuje pohybovať sa v žiaducom priestore medzi regresom a korekciou, dovoľuje mu sa v zážitku vrátiť naspäť do reality. Týmto spôsobom môže nastať u klienta akt porozumenia sprevádzaný úľavou a vyhasínaním patologických symptómov (Slavík, 2003).

Ako upozorňuje Van Lith; Fenner; Schofield (2010) napriek tomu, že symbolické vyjadrenie je dôležitou súčasťou arteterapie, samotný proces tvorby, abreakcie môže byť liečivý. Nechávame na preferencii klienta, či vidí svoje artefakty ako vizuálne metafory, čo môže vychádzať z toho, či je svoj obraz vytvoril s vedomým uvedením alebo bez neho. Podobne Grohol (2009) uvádza, že samotný proces tvorby má liečivý potenciál, ktorý je založený najmä na koncepte sublimácie. Pri výtvarnej tvorbe sa aktivuje tvorivý potenciál klienta, ktorý môže ďalej uplatňovať vo svojom živote mimo terapie, pomáha budovať jeho sebadôveru a nezávislosť. Výtvarné znázornenie tiež vytvára priestor pre zmaterializovanie a externalizáciu problému. Charakter práce s výtvarným artefaktom umožňuje klientovi získať odstup od problému a následne mu preto uľahčuje jeho verbalizáciu.

Rozhovor a interpretácia diela môže byť ďalej podporovaná skupinou. V procese rozhovoru je potrebné rešpektovať naznačenú kompetenciu vlastnej regulácie klienta spracovávať vyjadrený obsah na úrovni, ktorá je pre neho zvládateľná. Arteterapeut je voči tejto autoregulácii klienta vnímavý, otázkami a vlastnými interpretáciami fokusuje na obsahy, ktoré je klient pripravený spracovať. Pri práci so skupinou by mal mať arteterapeut v tomto zmysle pod kontrolou skupinový proces a vhodným spôsobom usmerňovať otázky a interpretácie členov skupiny a v prípade potreby zmiernovať ich dopad na klienta (Šiserová, 2012). Proces rozhovoru a interpretácie je saturovaný empatickou prijímajúcou atmosférou, vlastným popisom a výpoveďou klienta o vzniku výtvarného produktu a o tom, čo to pre neho znamená, dopĺňujúcimi otázkami, pozorovaniami, asociáciami a interpretáciami terapeuta a skupiny, umožňujúcich presah do životného príbehu a problémov v ňom (Grohol, 2009).

V úvodných stretnutiach by mal byť arteterapeut pripravený na to, že klienti sa neprihlásili do stretnutí na základe vlastného rozhodnutia a preto bude potrebné ich presvedčiť o význame arteterapie a motivovať ich k účasti na aktivite, ktorá by mala byť dobrovoľná. Nápomocnými tu môžu byť rozhovory o individuálnych a skupinových cieľoch liečby, ktorým je dobré prispôbiť náplň stretnutí. Motivujúco môže pôsobiť aj ponuka aktivít (dvoch, troch), z ktorých si klienti môžu vybrať, dohodnúť sa v skupine, čo podporuje ich kompetencie a zodpovednosť za terapeutický proces. Pri realizácii sedení je potrebné myslieť na zvýšenú unaviteľnosť klientov a priebeh sedenia prispôbiť ich potrebám tak, aby dochádzalo k optimálnemu zaťaženiu všetkých klientov.

Spaniol (in Van Lith; Fenner; Schofield, 2010) zdôrazňuje tri základné úlohy arteterapeuta v psychosociálnej rehabilitácii. Prvým z nich je autenticita, kde terapeut posilňuje hlboké vzťahy s klientmi, ktoré sa stávajú vzorom pre vzťahy klientov s inými ľuďmi. Druhou úlohou je, že terapeut podporuje tvorivosť pri zapájaní klienta do umeleckého procesu a rozumie osobitnému významu kreativity v živote ľudí s duševným ochorením. Tretou úlohou terapeuta je podporovanie procesu uzdravovania cez svoje presvedčenie, že ľudia s duševnou poruchou môžu žiť zmysluplný a naplnený život aj napriek svojmu ochoreniu.

Liebmann (2005) odporúča pri arteterapii chronických psychiatrických pacientov sa tiež zamerať na podporu koncentrácie, zručností, pamäti, seba percepcie voliť všeobecné témy a realizovať skupinové aktivity. U akútnych hospitalizovaných pacientov autorka odporúča vyberať témy, ktoré sú zamerané na podporu seba percepcie, využívajú aktivitu v skupine, nevyžadujú osobnú angažovanosť jednotlivých pacientov. V skupinovej arteterapii u ľudí so psychiatrickou diagnózou sa osvedčilo najmä využívanie rôznych *netradičných materiálov* (napr. tvorba reliéfov zo sádry, modelovanie z hliny, modelovanie čiary života z prírodných materiálov) a *technik* (napr. rekonštrukcia stavby, tri priania, tvorba mandaly, muzikomalba, čmáranice, koláž na rôzne témy). Témou kresby možno vplývať na zmenu nálady a postojov a to najmä u neurotických pacientov (Janosiková, Daviesová, 1999).

Obnova duševného zdravia zahŕňa nielen intervenciu nasmerovanú na pacienta ale aj na jeho rodinu, širšie sociálne prostredie ako aj celú spoločnosť. Ide o proces inklúzie. Ako píše Allen (2010) k procesu psychosociálnej rehabilitácie patrí tiež vytváranie prostredia, ktoré umožňuje a podporuje proces zotavovania. Ide o prostredie, ktoré podporuje individualitu, zameriava sa na silné stránky, rešpektuje obmedzenia vyplývajúce z ochorenia a bojuje proti stigme.

Arteterapia môže tiež prispievať k procesu sociálnej inklúzie, k eliminovaniu stigmy, ktorú pociťujú ľudia so psychickým ochorením zo strany spoločnosti. Dobrým príkladom na Slovensku je realizovanie projektu výtvarného arteterapeutického ateliéru v rámci Galérie Nezábudka, fungujúcej pri Lige za duševné zdravie. Stigmatizovanie totiž môže výrazným spôsobom znižovať kvalitu života ľudí s duševnou poruchou, pretože často vplýva na ich vzťah k sebe samému, vzťahy s druhými, získanie zamestnania ako aj plnohodnotné začlenenie sa do spoločnosti. Naopak podpora spoločnosti môže prispievať k ich sebavedomiu, schopnosti adaptácie na novú situáciu ako aj schopnosti efektívneho sebariadenia.

Záver

Záverom príspevku bolo pojednať o arteterapii v kontexte liečby duševných porúch a popísať oblasti, v ktorých môže arteterapia prispieť k procesu psychosociálnej rehabilitácie. Prostredníctvom arteterapie je možné objavovať nové vzťahy a významy v bezpečnej a nekritickej atmosfére, čím ponúka klientovi nové perspektívy na život a vzťahy s druhými. Arteterapia tak môže pôsobiť na rôznych úrovniach, zahŕňajúcich celú osobnosť, vrátane senzomotorických, perцепčných, kognitívnych, emocionálnych, fyzických, sociálnych a duchovných aspektov (Karko a Sanderson in Van Lith; Fenner; Schofield, 2010). Cieľené využívanie arteterapie v rámci psychiatrickej stacionárnej liečby môže byť prostriedkom náchádzania cesty k obnove duševného zdravia.

Literatúra:

ALLEN, M. 2010. *Psychosocial Rehabilitation: Hope, Change, and Recovery*. Dr. Barrett, 2010.

GROHOL, M. 2009. Arteterapia v psychiatrii. Písomná práca k špecializačnej skúške z psychiatrie. Bratislava: Slovenská zdravotnícka univerzita v Bratislave. Fakulta zdravotníckych a špecializačných štúdií. 2009.

JANOSIKOVÁ, E.M., DAVIESOVÁ, J.L. 1999. Psychiatrická ošetrovateľská starostlivosť. Duševné zdravie a psychiatrické ošetrovateľstvo. Martin : Osveta, 1999. ISBN 80-8063-017-8.

KONDÁŠ, O et al. 1985. Psychoterapia a reedukácia. Martin : Osveta., 1985.

LIEBMANN, M. 2005. *Skupinová arteterapie*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-864-3.

SLAVÍK, J. 2003. Přenos a jeho lateralizace v arteterapii. In Arteterapie - téma: Deprese, časopis České arteterapeutické asociace, č. 3, roč. 2003, s. 20-27. ISSN 1214-4460.

ŠICKOVÁ, J. 2002. Základy arteterapie. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

ŠISEROVÁ, Z. 2013. *Kvalita vzťahovej väzby a jej odraz v procese arteterapie*. In Zborník príspevkov z medzinárodnej odbornej a vedeckej konferencie Vzťah v pomáhajúcich profesiách. Bratislava: UK, 2012. ISBN 978-80-223-3301-6.

VAN LITH, T.; FENNER, P.; SCHOFIELD, M. 2010. *Art Therapy in Rehabilitation*. University at Buffalo, The State University of New York: Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange, 2010.

Kontaktné údaje:

Mgr. Zuzana Šiserová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav sociálnych štúdií a liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4, Bratislava, 811 08

e-mail: zuzana@siserova.sk



*„Determinanty rozvíjania výtvorného nadania
jednotlivcov so zdravotným postihnutím
v inkluzívnom prostredí VEGA 1/0161/13“*

MOJA CESTA ZA POZNANÍM

MY JOURNEY OF DISCOVERY

LUBOSLAVA DOBROCKÁ

Abstrakt: Príspevok prezentuje výpoveď autorky o vlastných skúsenostiach s integrovaným vzdelávaním a jej pocity pri prekonávaní „bariér“ v predmetoch s výtvarným zameraním.

Abstract: The contribution presents the author's own experiences in integrated education and feelings of barriers overcoming in art subjects.

Kľúčové slová: vytúžené dieťa, dievčatko, bez ruky, základná škola, stredná škola, vysoká škola, ľudia s postihnutím, protéza, umelá ruka

Keywords: wishful child, girl without hand, elementary school, high school, university, people with disabilities, prosthesis, artificial hand

Úvod

Jedného pekného zimného dňa sa narodilo dieťaťko rodičom, ktorí mali doma už troch chlapcov a túžili po dievčatku. Celá rodina bola natešená a s radosťou poslala maminku do pôrodnice, aby bračekom priniesla vytúženú sestričku. I keď sa dieťaťko pýtalo na svet o tri týždne skôr, nebolo to nič strašné. Veď to sa predsa v roku 1989 mohlo stať, že lekári zle vypočítali dátum narodenia. A tak prišiel pôrod, ktorý prebehol bez komplikácií. Narodilo sa vytúžené dievčatko, ktoré však malo „malú chybičku“ - nemalo ruku. Vlastne ono ju malo, ale maličkú nedorastenú tzv. „tuleniu ruku.“

Mamička s „vytúženým dievčatkom“ a sestričkou prišla domov v deň Štedrého dňa. Všetci sa veľmi tešili, ale aj tak to bol šok pre celú rodinu. Nik nevedel prečo sa to stalo a ako je to možné? Hneď po krásnych vianočných sviatkoch rodičia podstúpili genetické testy, či problém nestal tam. Ale keď prišli výsledky zistili, že to nebolo geneticky podmienené. V tom čase sa ani na ortopédii v Banskej Bystrici s ničím podobným nestretli. A tak s oporou Pána Boha dievčatko všetci milovali, tak akoby jej nič nechýbalo.

Dievčatko rástlo, ale nikdy nepocítilo v rodine nejaké obmedzenia. Od malička žilo ako iné deti. Keď sa chcelo naučiť bicyklovať, rodičia jej to umožnili a dokázala to. Ako každé dieťa prišla domov aj s rozbitým kolenom aj s odretým laktom. Vo svojej malebnej dedine nikdy necítila svoju inakosť, na ulici ju brali takú aká je, nikdy sa jej neposmievali a nerobili si z nej srandu, skôr jej boli nápomocní. Všetko bolo tak, ako malo byť.

Cesta za vzdelaním

Keď dievčatko dorástlo, prvé problémy prišli so vstupom do školy. Až tam začalo pociťovať, že je iné. Školu navštevovali deti aj z iných okolitých dedín, ktoré na dievčatko „bez ruky“ neboli zvyknuté. Posmievali sa jej, že ruku nemá a že namiesto toho nosí umelú ruku. Pani učiteľka však deťom vysvetlila, že sa tak narodilo a deti to časom pochopili. V škole iné problémy s ničím nemalo. Integrovalo sa prirodzene. Jediný problém jej robila umelá ruka, ktorá jej paradoxne mala pomáhať. A tak jedného dňa donieslo domov „umelú ruku“ v igelitke a odmietlo ju nosiť.

Čas rýchlo plynul so starosťami i radosťami a postupným rastom a vývinom prichádzali aj rôzne zdravotné problémy. Začala sa jej kriviť chrbtica, a tak sa liečila v kúpeľoch, kde ťažko znášala odlúčenie od rodičov a rodiny, preto tam chodila s nechutťou. Na toto obdobie nerada spomína. Mala problém aj s dýchacími cestami a trpela rôznymi alergiami, avšak takúto liečbu v kúpeľoch absolvovalo spolu s bratom, tiež alergikom, v ktorom cítila oporu. V období vývinu sa od ortopédov dozvedela, že keď dorastie, pôjde na operáciu do zahraničia a urobí jej „umelú ruku.“

Život v základnej škole ubehol tak rýchlo, že si to dievčatko, vlastne už v tom čase dospievajúce dievča, nestihlo ani všimnúť. Jediné predmety ktoré vyžadovali integráciu boli telesná výchova a výtvarná výchova. Na telesnej výchove sa síce snažila cvičiť a skúšať všetko, ale boli cviky, ktoré sa jej proste nedali (vyžadovali pomoc druhej ruky) ako napríklad: hojdať sa na kruhoch a robiť stojku na rukách. Všetko ostatné robila podľa svojich možností. Na hodinách výtvarnej výchovy sa vždy nejako vynašla. Problém mala hlavne s tým, že jej výkres utekal spod ruky pri malbe alebo kreslení. A tak jej pani učiteľka dávala na výkres ťažký predmet, aby sa jej nehýbal (neskôr sa vynašla a používala na tento účel fľašu minerálky), takže si to niektorí ani nevšimli. Ináč jej vždy všetko išlo, všetko vždy chcela vyskúšať. Najväčší problém však mala so strihaním. Vždy keď chcela niečo odstrihnúť podržala jej to pani učiteľka, ale tá nemala čas len na ňu, tak sa doma snažila nájsť iný spôsob. A aj našla, odvtedy vždy, keď chcela niečo strihať pomohla jej pri tom noha, kde si ako v ruke držala výkresy a všetko čo chcela strihať.

Od malička túžila stať sa učiteľkou, preto sa rozhodla ísť na Strednú pedagogickú a sociálnu akadémiu. Tu ale vznikol problém, pretože odbor učiteľstvo si vyžadoval hru na nástroj. Ruka predsa len chýbala. Na radu riaditeľa školy prijala ponuku štúdia v odbore sociálno-výchovný pracovník. Roky na strednej škole rýchlo ubiehali a dievča zistilo, že výber odboru bol správny. Počas štúdia na strednej škole stretla na praxi ľudí s rôznym druhom a stupňom postihnutia, často krát s vážnejšími problémami ako mala ona. A tak sa rozhodla, že chce takýmto jednotlivcom pomáhať. Ľuďom, ktorým treba pomôcť tak, ako v niektorých prípadoch bolo treba pomôcť jej.

Rozhodnutie pre štúdium na vysokej škole bolo pre ňu jednoduché, bez rozmýšľania vedela, že jej kroky budú viesť na štúdium špeciálnej pedagogiky. Veľmi túžila tento odbor študovať v Bratislave na Univerzite Komenského. A tak oznámením o prijatí na zvolené štúdium sa jej splnil sen. Momentálne je študentkou piateho ročníka a je neskutočne rada, že sa vybrala práve týmto smerom. Počas štúdia sa nestretla s problémami, všetci v škole sú ústretoví. Mala aj predmety, v ktorých bola zahrnutá výtvarná výchova, ale vďaka odbornosti výtvarného pedagóga a jeho prístupu nemala problém ani na týchto hodinách a splnila všetky požadované úlohy s výborným prospechom.

Záver

Chcete vedieť odkiaľ poznám celý príbeh „vytúženého dievčatka?“ Áno, poznám ho dôverne, pretože som to JA. Volám sa Luboslava Dobrocká a aspoň takto v krátkosti som chcela priblížiť môj život. Život človeka s postihnutím, ktorý sa sám ani

necíti byť postihnutý, pretože sa tak narodil a je to pre neho prirodzené. Život človeka bez ľavej ruky! Nie vždy som mala „na ružiach ustlané“ a nie vždy mi bolo príjemné to, ako ma „ľudia okukávali“ a „obzerali“ si ma. Ale do dnešného dňa som vďačná svojim rodičom, že keď som sa narodila nerozhodli sa ma dať do detského domova, ako sa to s postihnutými deťmi zvyklo robiť. A že ma v živote viedli a snažili sa splniť mi všetko, po čom som túžila. A som vďačná aj všetkým ľuďom, učiteľom, profesorom, známym a všetkým, ktorí mi pomáhali a pomáhajú.

Na záver by som vám chcela povedať, že „umelú robotickú“ ruku dodnes nemám, lebo ani najväčší odborníci nevedeli, ako by mi ju mali urobiť. Protézu nenosím, lebo mi bola skôr záťažou ako oporou. A naučila som sa na ľudí, ktorí na mňa pozerali s „otvorenými ústami“ usmiať a v prípade otázok im na ne milo odpovedať. Dodnes sa nevie, prečo mám jednu ruku, ale myslím, že aj napriek tomu som sa naučila robiť všetko. Aj keď svojím spôsobom. Jediný problém mám, že si „neviem zaviazať šnúrky“ - ale ja na to raz určite prídem!

Kontaktné údaje:

Bc. Ľuboslava Dobrocká

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Račianska 59, Bratislava

e-mail: lubka.dobrocka@gmail.com

VZDELÁVANIE VÝTVARNE NADANÝCH JEDNOTLIVCOV SO SLUCHOVÝM POSTIH- NUTÍM V INKLUZÍVNOM PROSTREDÍ

EDUCATION ARTISTICALLY GIFTED INDIVIDUALS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN INCLUSIVE SETTINGS

IRIS DOMANCOVÁ

Abstrakt: Príspevok prezentuje čiastkové výsledky výskumu VEGA č. 1/0161/13 Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí. Príspevok je zameraný na výsledky monitoringu podmienok vzdelávania výtvarne nadaných jednotlivcov so sluchovým postihnutím v inkluzívnom prostredí a charakteristiku optimálnych podmienok vzdelávania výtvarne nadaných jednotlivcov so sluchovým postihnutím v inkluzívnom prostredí.

Abstract: This article presents the partial results of the VEGA research No.1/0161/13 Determinants of visual art predisposition development for disabled individuals in inclusive settings. This article aims to present the results of the monitoring with focus on the conditions for inclusive education of artistically gifted individuals with hearing impairments in inclusive settings and the characteristics of the optimal of conditions education of artistically gifted individuals with hearing impairments.

Kľúčové slová: výtvarne nadaný jednotlivec so sluchovým postihnutím, inkluzívne prostredie

Key words: artistically gifted individuals with hearing impairments, inclusive settings

Koncepcia inkluzívneho vzdelávania vychádza aj z dodržiavania základných ľudských práv osôb so zdravotným postihnutím, a to najmä práva na kvalitné vzdelávanie. Je to proces, ktorý je zameraný na zvyšovanie participácie žiakov a študentov a odstraňovanie bariér v inkluzívnom prostredí škôl, pričom je potrebné prihliadať na zabezpečenie vhodných podmienok pre žiakov alebo študentov so zdravotným postihnutím.

Podľa Gregušovej, Gajdošíkovej (2010, 2011) prechodom od segregácie cez integráciu k inklúzii registrujeme na Slovensku isté zmeny v prospech jednotlivcov so zdravotným postihnutím, no často ide len o zmeny formálne. Tieto zmeny sa realizujú prevažne v rovine administratívnej, legislatívnej a ich dopad na prax sa ukazuje ako nereálny aj pre vzdelávanie výtvarne nadaných jednotlivcov so zdravotným postihnutím. Ako ďalej uvádzajú Gregušová, Gajdošíková (2010, 2011) je to dané tým, že sociálne - edukačné, kultúrne, pracovné, umelecké prostredie zväčša nie je pripravené na integráciu a inklúziu.

Stratégia Európskej únie v rozpracovanom postupe „Európa 2020“ si kladie za cieľ podporovať dosiahnutie inkluzívneho vzdelávania a odbornej prípravy, odstrániť právne a organizačné bariéry v systémoch vzdelávania, poskytovať včasnú podporu pre inkluzívne vzdelávanie s dôrazom na skorú identifikáciu špeciálnych potrieb žiakov a žiačok. (Schmidtová, 2013) Dôkladné poznanie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb výtvarne nadaných žiakov so sluchovým postihnutím a zodpovedajúce vytvorenie vhodných vzdelávacích podmienok je základným predpokladom úspešného vzdelávania výtvarne nadaných jednotlivcov so sluchovým postihnutím v inkluzívnom prostredí.

Výtvarne nadaný žiak so sluchovým postihnutím je žiak, u ktorého je potrebné zabezpečiť ďalšie zdroje na podporu jeho vzdelávania, predovšetkým ide o

- a. zabezpečenie odborného prístupu vo vzdelávaní, vzdelávanie podľa individuálneho vzdelávacieho programu, individuálnu a skupinovú prácu so žiakom, používanie špeciálnych metód a foriem vyučovania, podľa potreby úprava vzdelávacieho obsahu, zaradenie špecifických vyučovacích predmetov, špecifický postup v hodnotení vzdelávacích výsledkov, aplikácia alternatívnych foriem komunikácie, spolupráca s rodičmi a iné, podľa individuálnej potreby konkrétneho žiaka, vyplývajúcej z odbornej diagnostiky;
- b. materiálne zdroje, ktoré zahŕňajú špeciálne učebnice, špeciálne vyučovacie pomôcky, kompenzačné pomôcky, prístroje, úpravy prostredia (napr. dobré svetelné podmienky, umiestnenie žiaka v triede, učebni, svetelná signalizácia zvonenia) a iné;
- c. personálne zdroje t.j. podľa potreby odborný servis špeciálneho pedagóga, školského špeciálneho pedagóga, logopéda, liečebného pedagóga, asistenta pedagóga, školského psychológa, tlmočníka posunkovej reči, ďalej nižší počet žiakov v triede, v prípade individuálnej integrácie zníženie maximálneho počtu žiakov v triede, odborná príprava učiteľov a iné;
- d. finančné zdroje na zabezpečenie špeciálnych materiálnych, odborných a personálnych podmienok. (Domancová, 2009, 2010)

Podľa Schmidtovej (2013) pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania je v prvom rade potrebné zmapovanie postojov jednotlivých aktérov vzdelávania (učiteľov, rodičov, žiakov), aby následne škola mohla formovať prostredie, ktoré bude rešpektovať všetky odlišnosti žiakov alebo študentov.

V rámci výskumu VEGA č. 1/0161/13 Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí sme pripravili otázky, ktoré sme kládli prostredníctvom výskumnej metódy - štruktúrovaného rozhovoru výtvarne nadaným jednotlivcom so sluchovým postihnutím, bývalým absolventom stredných a vysokých škôl.

Otázky boli rozdelené do 3 oblastí, ktoré boli zamerané na:

1. zabezpečenie špeciálnopedagogického a odborného prístupu/podpory vo vzdelávaní – pýtali sme sa či mali pedagógovia dostatok informácií o sluchovom postihnutí, či škola spolupracovala s centrom špeciálnopedagogického poradenstva alebo centrom pomoci študentom so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami, prípadne špeciálnou školou, či s výtvarne nadaným jednotlivcom so sluchovým postihnutím v strednej škole pracoval špeciálny pedagóg, či mal výtvarne nadaný jednotlivec individuálny vzdelávací program, upravený vzdelávací obsah, na hodnotenie pedagógmi,
2. špeciálne vyučovacie pomôcky, učebnice, kompenzačné pomôcky, prístroje - či mal výtvarne nadaný jednotlivec so sluchovým postihnutím vytvorené podmienky na rozvoj výtvarného nadania v súlade so svojimi špeciálnopedagogickými potrebami, aké špeciálne vyučovacie pomôcky, učebnice, kompenzačné pomôcky potreboval a mal zabezpečené,

3. špeciálne požiadavky, ktoré vyplývali z postihnutia žiaka, študenta - v prípade respondenta so sluchovým postihnutím nás zaujímalo či mal respondent zabezpečeného tlmočníka posunkovej reči, artikulačného tlmočníka, asistenta a ako mal zabezpečený prepis poznámok z hodín, prednášok.

Na záver sme respondentom so sluchovým postihnutím kladli otázku aké podmienky je potrebné zabezpečiť, aby vzdelávanie a rozvíjanie výtvarného nadania jednotlivcov so sluchovým postihnutím v inkluzívnom prostredí bolo primerané ich špeciálnopedagogickým potrebám.

Odpovede na každú otázku sme zaznamenali a po každom rozhovore sme urobili krátky zápis odpovedí respondenta so sluchovým postihnutím, ktoré sme zhrnuli do krátkeho opisu. Získali sme tak čiastočné výsledky, ktoré budeme v ďalšej etape výskumu v roku 2014 podrobnejšie vyhodnocovať.

Štruktúrovaný rozhovor sme uskutočnili s 6 respondentmi – výtvarne nadanými jednotlivcami so sluchovým postihnutím. Z toho jedným mužom a piatimi ženami.

Muž (60) býva v Novej Dubnici. V roku 1969 začal chodiť na Strednú umeleckú priemyselnú školu v Bratislave, kvôli sluchovému postihnutiu musel štúdium po dvoch týždňoch ukončiť. V rokoch 1969-1972 navštevoval a absolvoval Strednú polygrafickú školu v Bratislave. Navštevoval súkromné výtvarné štúdiá u prof. Ludovíta Hološku a Mariána Sučanského (1973-1978), bol na študijných pobytoch v Echos Slovaques, Gran Gevrier (Francúzsko), Washington (USA), Brisbane (Austrália) a Montreal (Kanada). Mal viacero individuálnych, aj skupinových výstav. V súčasnosti je na dôchodku, venuje sa grafickej tvorbe. Má stredne ťažkú poruchu sluchu, dorozumieva sa prevažne hovorenou rečou, čiastočne ovláda posunkový jazyk.

Žena (40) býva v Prešove, má vysokoškolské vzdelanie, absolvovala Janáčkovu akadémiu múzických umení v Brne a Prešovskú univerzitu v Prešove, Fakultu humanitných a prírodných vied, výtvarná výchova. Má ťažkú poruchu sluchu, nosí načúvací prístroj, bez neho nič nepočuje, komunikuje hovorenou rečou, ovláda posunkový jazyk.

Žena (34) býva v Nitre. Má vysokoškolské vzdelanie, študovala na Súkromnej strednej umeleckej škole v Topoľčanoch, neskôr Súkromnej strednej škole úžitkového výtvarníctva, odbor Módne návrhárstvo, po skončení strednej školy na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre, odbor Výtvarná tvorba a výchova. Má ťažkú poruchu sluchu, komunikuje v posunkovom jazyku, s počujúcimi hovorenou rečou.

Žena (30) býva v Bratislave. Má vysokoškolské vzdelanie, študovala na Vysokej škole výtvarných umení v Bratislave, venuje sa grafike, knižnej ilustrátorskej tvorbe a aj iným druhom umenia (malba, grafický dizajn, sochárstvo, úžitkové výtvarné umenie). Absolvovala Škola úžitkového výtvarníctva Josefa Vydru v Bratislave, odbor propagačnej grafiky. Má ťažkú poruchu sluchu, nosí dva načúvacie prístroje, komunikuje hovorenou rečou, posunkový jazyk neovláda.

Žena (26) býva v Bratislave. Má vysokoškolské vzdelanie, študovala na Pedagogickej fakulte UK, ukončila bakalárske štúdium liečebnej pedagogiky, potom pokračovala v magisterskom štúdiu zameranom na sociálnu prácu. Absolvovala Strednú združenú školu scénického výtvarníctva, odbor scénická dekoračná tvorba a reprodukčná malba v Bratislave. Má ťažkú poruchu sluchu, nosí dva načúvacie prístroje, komunikuje hovorenou rečou, posunkový jazyk neovláda.

Žena (25) z Trenčína, v súčasnosti študuje na vysokej škole výtvarného zamerania. Má ťažkú poruchu sluchu, nosí dva načúvacie prístroje, komunikuje hovorenou rečou, medzi nepočujúcimi posunkovou rečou.

Zabezpečenie špeciálnopedagogického a odborného prístupu/podpory vo vzdelávaní

Čiastočné výsledky nášho výskumu VEGA č. 1/0161/13 Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí ukázali, že zabezpečenie špeciálnopedagogického a odborného prístupu alebo podpory vo vzdelávaní v inkluzívnom prostredí bolo rôzne.

Jeden respondent v rozhovore uviedol, že štát v bývalom režime štúdium žiakov so zdravotným znevýhodnením nepodporoval, v škole mu neposkytovali žiadnu pomoc, ani asistenta a pomôcky. Pedagógovia na strednej škole nemali žiadne informácie, poznatky o sluchovom postihnutí. Komunikácia s pedagógmi bola zložitá, pedagógovia nemali pochopenie pre to, že má sluchové postihnutie. S pedagógmi chcel komunikovať osobne, nemali o komunikáciu s ním záujem.

Respondentka z Prešova v rozhovore uviedla, že v Prešovskej univerzite pedagógovia nemali informácie o tom, čo je to sluchové postihnutie, respondentka sama pedagógov informovala o tom, že je nepočujúca, že odzerá z úst a na vyučovaní sa bude zúčastňovať s asistentkou, ktorá jej bude tlmočiť výklad do posunkovej reči. Komunikácia s pedagógmi podľa nej bola zložitá, nie všetci mali pochopenie pre to, že má ťažkú poruchu sluchu. S pedagógmi komunikovala najviac osobne alebo prostredníctvom krátkych textových správ (ďalej SMS).

Aj ďalšia respondentka s pedagógmi komunikovala hovorenou rečou alebo písanou rečou pri osobnom kontakte. Pedagógovia na vysokej škole v Nitre boli pri komunikácii s ňou ochotnejší, ústretovejší na rozdiel od pedagógov strednej školy.

Dve respondentky uviedli, že na strednej škole mali pedagógovia dostatok informácií o sluchovom postihnutí. Komunikácia s pedagógmi bola dobrá, záležalo to však od jednotlivých pedagógov. S pedagógmi komunikovali prostredníctvom SMS a emailu, pri komunikácii im pomáhali aj rodičia, ktorí vybavovali potrebné veci s pedagógmi cez telefón.

Analýza štruktúrovaných rozhovorov poukázala na to, že na vysokých školách pedagógovia väčšinou nemali žiadne informácie o sluchovom postihnutí.

Individuálny vzdelávací program a upravený vzdelávací obsah nemali 5 respondenti, 1 respondentka uviedla, že mala individuálny vzdelávací program, ale pedagógovia to nerespektovali, vyžadovali účasť na všetkých prednáškach.

Pedagógovia všetkých respondentov hodnotili rovnako ako ostatných, niektorí respondenti uvádzali, že pedagógovia boli na nich prísnejší.

Špeciálne vyučovacie pomôcky, učebnice, kompenzačné pomôcky, prístroje

Špeciálne vyučovacie pomôcky respondenti so sluchovým postihnutím nepotrebovali, z kompenzačných pomôcok používali načúvacie prístroje na jedno alebo obidve uši, jedna respondentka uviedla aj okuliare. Kompenzačné pomôcky si sami zabezpečili.

V triede mali zabezpečené adekvátne podmienky, sedeli/stáli vpredu a mali zabezpečený dostatok svetla na to aby mohli komunikáciu vnímať vizuálne.

Jedna respondentka uviedla, že by bolo vhodné keby školy zabezpečovali pre výtvarne nadaných žiakov so sluchovým postihnutím notebooky ako komunikačnú a učebnú pomôcku.

Špeciálne požiadavky na vzdelávanie, ktoré vyplývajú zo sluchového postihnutia

Zaujímalo nás či respondenti mali zabezpečeného tlmočníka posunkovej reči, artikuláčného tlmočníka, asistenta a prepis poznámok z hodín, prednášok. Zistili sme, že jedna respondentka mala 2 asistentky, ktoré jej tlmočili prednášky do posunkovej reči. Poznámky si písala sama.

Ďalšia respondentka uvádza, že prepisy poznámok jej robili spolužiačky, od nich si aj požičala učebnice, skriptá, poznámky. Na vysokej škole mala 3 asistentky/tlmočnice posunkového jazyka, neboli však na všetkých prednáškach, keď potrebovala, prevažne preto, že mali v rovnakom čase ako prednášky iné povinnosti.

Jedna respondentka mala asistenta v poslednom ročníku na vysokej škole.

Respondentka, ktorá v súčasnosti študuje mala v 1. až 3. ročníku na vysokej škole asistenta-spolužiaka. Úlohou asistenta bol najmä prepis prednášok, podľa potreby vykonával činnosti artikuláčného tlmočníka.

Optimálne podmienky vzdelávania výtvarne nadaných jednotlivcov so sluchovým postihnutím v inkluzívnom prostredí

Z realizovaných rozhovorov vyplýva, že respondenti so sluchovým postihnutím odporúčajú zabezpečenie tých podmienok, ktoré sú prioritne orientované na odstránenie komunikačných bariér alebo uľahčenie komunikácie.

Pre zlepšenie podmienok vzdelávania v inkluzívnom prostredí ďalej respondenti odporúčajú zabezpečiť:

- rovnaké podmienky pre vzdelávanie aké sú na špeciálnych školách (menší počet žiakov, špeciálni pedagógovia ap.) ,
- asistentov podľa zamerania školy a typu postihnutia, asistent by mal ovládať pojmy z oblasti výtvarného umenia,
- pre niektorých žiakov a študentov so sluchovým postihnutím asistentov na pomoc so slovenským jazykom,
- tlmočníkov posunkového jazyka, aby nepočujúci výtvarník mohol všetky informácie sledovať prostredníctvom tlmočenia do posunkového jazyka,
- aby žiaci a študenti so sluchovým postihnutím mali písomné poznámky z vyučovacích hodín,
- aby na školách, kde sa vzdelávajú nepočujúci žiaci alebo študenti boli zamestnaní aj nepočujúci pedagógovia alebo pedagógovia, ktorí ovládajú posunkový jazyk,
- špeciálne pomôcky, kompenzačné pomôcky.

Podľa respondentov

- dôležitý je aj pozitívny prístup školy voči žiakom so zdravotným znevýhodnením, škola by mala mať špeciálne metodické vedenie, mala by existovať jednotná koncepcia, ktorá sa bude dodržiavať,
- škola by mala akceptovať, že má keď žiak zdravotné znevýhodnenie, sú na to vyčlenené peniaze pre školu a škola by sa podľa toho mala zariadiť a zabezpečiť žiakovi všetky podmienky tak ako to žiak potrebuje,
- je potrebné zaviesť kontroly, ktoré by preverovali či dotácie na žiaka so zdravotným postihnutím sú použité oprávnene.

Záver

V budúcnosti by bolo vhodné aby na školách, kde sa vzdelávajú výtvarne nadaní žiaci alebo študenti so sluchovým postihnutím boli zabezpečení asistenti na pomoc pri komunikácii, podľa potrieb žiaka alebo študenta tlmočníci posunkového jazyka alebo artikuláčni tlmočníci. Dôležitou súčasťou špeciálneho pedagogického servisu je aj zabezpečenie prepisov poznámok z hodín a prednášok. Sme toho názoru, že všetky uvedené možnosti špeciálneho pedagogického servisu by mala finančne zastrešovať škola, v ktorej sa výtvarne nadaný jednotlivec so sluchovým postihnutím vzdeláva, pričom by tieto náklady mali podporovať štát, štátne inštitúcie, čo podľa nás predpokladá aj úpravu príslušnej legislatívy.

Príspevok prezentuje čiastkové výsledky výskumu VEGA č. 1/0161/13 Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí, vo výskume budeme pokračovať.

Literatúra:

DOMANCOVÁ, I. 2009. (et al.) Vzdelávací program pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím : ISCED 0-predprimárne vzdelávanie, ISCED 1-primárne vzdelávanie, ISCED 2-nižšie sekundárne vzdelávanie, Bratislava: MŠ SR, 2009

DOMANCOVÁ I. 2010. Vzdelávací program pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím ISCED 0,1a 2. In: Školská reforma a inovácie vzdelávania detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením. Bratislava: HauFo-František Hauskrecht, 2010. s. 28-32.

GREGUŠOVÁ H.-GAJDOŠÍKOVÁ A. 2010: Nowe kierunki w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami wychowawczo-edukacyjnymi w Słowacji. In: Integracja edukacyjna oczekiwania i rzeczywistość. Krakó: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

GREGUŠOVÁ H.-GAJDOŠÍKOVÁ A.-HARČARÍKOVÁ T.-ŠTEFAN J. 2011. Arteterapia v špeciálnej edukácii. Teória a prax. Bratislava: Iris

LEVČÍKOVÁ M.-DOMANCOVÁ I.-HRITZ L.-LABUDOVÁ M.-NÉMETH O. 2002. Výchova a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v stredných školách. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2002. 74 s. ISBN 80-85756-72-2

SCHMIDTOVÁ M. 2013. Inkluzívna škola – ako na to? Možnosti transformácie škôl smerom k inklúzii. In: Hapalová M.-G. Kriglerová E.: O krok bližšie k inklúzii. Človek v tísi Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry. s.83-98.

Kontaktné údaje:

Mgr. Iris Domancová, PhD.

Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, 830 00 Bratislava

domancova@statpedu.sk

PODPORA INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA VÝTVARNE NADANÝCH ŠTUDENTOV SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM

INCLUSIVE EDUCATION SUPPORT OF THE ARTISTICALLY GIFTED STUDENTS WITH DISABILITIES

HEDVIGA GREGUŠOVÁ

Abstrakt: Príspevok prezentuje parciálne výsledky výskumného projektu VEGA – č. 1/0161/13 „Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí“ s dobou riešenia v rokoch 2013-2015. Je zameraný na podporu vzdelávania výtvarne nadaných študentov so zdravotným postihnutím (zmyslovým, telesným) v stredných a vysokých školách. Základný monitoring vo vzťahu k podmienkam inkluzívnej edukácie skúmanej vzorky vykazuje rôznorodosť postojov respondentov k predmetnej problematike.

Abstract: The contribution presents partial results of the research project VEGA – no. 1/0161/13 „Determining the factors of visual art predisposition development of disabled individuals in inclusive environment“ being solved within 2013 – 2015. The research is focused on the educational support of the artistically gifted students with disabilities (sensory, physical disability) at secondary schools and universities. In relation to the conditions of inclusive education the basic monitoring of research sample shows variability of respondent's attitudes towards this issue.

Kľúčové slová: výtvarné nadanie, zdravotné postihnutie, inkluzívne vzdelávanie, inkluzívne edukačné prostredie

Key words: visual art, disability, inclusive education, inclusive educational environment

Úvod

V ostatnom čase odborníci najmä z oblasti pedagogických a psychologických vied obracajú čoraz väčšiu pozornosť na problematiku nadaných jednotlivcov s postihnutím a ich edukáciu, avšak nemôžeme vysloviť spokojnosť v jej riešení vo všetkých oblastiach. Neuspokojivú situáciu pozorujeme najmä vo výskume časti populácie umelecky (hudobne, výtvarne nadaných) s postihnutím (telesným, sluchovým, zrakovým), ktorej sa v odbornej literatúre, čo môžeme zodpovedne konštatovať, vzhľadom na ich edukáciu v stredných a na vysokých školách s umeleckým zameraním venuje minimálna pozornosť. Potešiteľná je skutočnosť, že i napriek tomuto stavu evidujeme študentov uvedenej society, ktorí predmetné štúdium absolvovali. Nadväzujúc na výskum Vašek a kol. (2006), ktorý riešil parciálne problémy nadaných a talentovaných jednotlivcov s postihnutím (napríklad identifikáciu nadania a talentu u postihnutých rôzneho druhu a stupňa), snahou výskumného tímu v projekte VEGA č. 1/0161/13 je na základe prieskumu - monitoringu podmienok stredných a vysokých škôl s umeleckým zameraním identifikovať determinanty možnosti rozvíjania umeleckého nadania študentov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí, súc si vedomí rôznych špecifik pristupov k danej problematike, vzhľadom na rôzne druhy a stupne senzorického a somatického postihnutia. V rámci predmetného výskumu orientujeme pozornosť tiež depistáži absolventov stredných a vysokých škôl a komunikácii s nimi formou štruktúrovaných rozhovorov za účelom získania relevantných informácií a skúseností z absolvovania štúdia s umeleckým zameraním v strednej alebo vysokej škole. Súhrn poznatkov získaných výskumom je predpokladom k úspešnému nasmerovaniu rozvíjania výtvarného nadania - vzdelávania, študentov výtvarne nadaných so zdravotným postihnutím buď v prevažne segregovanom, integrovanom alebo inkluzívnom edukačnom prostredí podľa zistených skutočností.

Nám v rámci projektu ide o základný výskum kvantitatívneho charakteru v kombinácii s kvalitatívnou analýzou postojov stredoškolských a vysokoškolských pedagógov k možnosti vzdelávania našej výskumnej vzorky v inkluzívnom edukačnom prostredí. Takisto sledujeme postoje a skúsenosti absolventov uvedenej society stredných a vysokých škôl s umeleckým zameraním na vzdelávanie v integrovanom, či v inkluzívnom edukačnom prostredí. Snahou výskumného tímu je tiež vytvoriť metodiku práce pre pedagógov výtvarných odborov špeciálne zameranú na možnosti výtvarného vyjadrovania študentov s rôznym druhom a stupňom zdravotného postihnutia a upriamiť pozornosť na ich špeciálne edukačné potreby a na podporu možnosti ich vzdelávania v inkluzívnom edukačnom prostredí.

Vzhľadom na odbornú špeciálnopedagogickú terminológiu je potrebné uviesť, že nami skúmaná vzorka nie je orientovaná na celú časť populácie **výtvarne nadaných so zdravotným znevýhodnením** (t.j. jednotlivcov s postihnutím, narušením a ohrozením), cielenne sme vybrali časť populácie so zdravotným postihnutím (zrakovým, sluchovým, telesným, prípadne viacnásobným) u ktorých je predpoklad výtvarného nadania a vzdelávania v stredných a vysokých školách s výtvarným zameraním v inkluzívnom edukačnom prostredí, avšak uvedený proces predpokladá dôkladné vytvorenie špeciálnych podmienok.

Zámerné sme z tejto časti populácie **vyňali jednotlivcov s mentálnym postihnutím** u ktorých je výskumne historiograficky dokázané, že ich možnosti vzdelávania po základnej škole sú limitované - v lepšom prípade stupňa ľahkého mentálneho postihnutia na odborné učilišťa. Nepopierame však, že aj títo jednotlivci vykazujú výtvarné nadanie, ktoré je možné u nich profesionálne orientovať na niektoré učňovské odbory - umeleckoremeselnú výrobu. Taktiež sa realizujú vo voľno-časových výtvarných aktivitách a dosahujú zaujímavé výsledky vo výtvarných súťažiach a projektoch národných i medzinárodných.

Teoretické východiská

Problematika **zmyslovo a telesne postihnutých a zároveň nadaných** patrí medzi najmenej preskúmané oblasti pedagogiky (a psychológie) nadaných, na rozdiel od nadaných s poruchami učenia alebo nadaných s ADHD, hyperkinetickým syndrómom ktorým, vzhľadom na ich pomerne častý výskyt a výrazné prejavy venuje pedagogická teória a prax dostatočnú pozornosť. U nás sa ako jeden z prvých zaoberal problematikou postihnutých a nadaných Dočkal (1996, 1999, 2001, 2004, in Jurášková – Vašek, 2005).

Podľa Dočkala - Kováča (2004) prvé zmienky o talente postihnutých prináša na Slovensko Musil v roku 1989 na základe osobných skúseností z Francúzska. V súčasnosti sa tejto problematike venuje Výskumný ústav detskej psychológie a patop-

sychológie, ktorý od roku 1997 organizuje letné kempy pre nadané deti a pre nadané deti s postihnutím a ich rodičov. Rovnako u nás ako aj v zahraničí napríklad v USA podľa Clarka - Zimmermana (1992) existuje veľa mladých ľudí so záujmom vytvárať expresívne obrazy, vizuálne umenie. Avšak mnohým z nich z rôznych dôvodov nie je poskytovaná podpora alebo inštrukcie, ktoré potrebujú pre realizáciu svojich záujmov a potenciálnych schopností. Citovaní autori uvádzajú prieskum a výskum aktuálnych otázok a postupov, ktoré majú vplyv na identifikáciu nadaných a talentovaných žiakov vo výtvarnom umení a tiež rad problémov, ktoré súvisia s vymedzením umeleckého nadania, identifikáciou umelecky nadaných a talentovaných študentov a aktuálnym stavom a dôsledkami ich problémov. Tiež konštatujú, že charakteristiky nadaných a talentovaných študentov vo výtvarnom umení sú rozmanité a rozporuplné.

Výtvarný talent chápeme ako rozvinuté nadanie. Existuje veľa spôsobov ako popísať a kategorizovať charakteristiky výtvarne nadaných študentov a žiaden súbor charakteristík nemôže adekvátne a definitívne popísať všetky skryté a zjavné manifestácie **výtvarného talentu**. Koncept kreativity je často zle chápaný a zle definovaný v literatúre o nadaných a talentovaných študentoch. Výskumníci používajú konceptuálne a operacionálne definície kreativity ku skúmaniu vzťahu medzi kreativitou a výtvarným nadaním (Gallagher, 1985; Torrance, 1963; Kennick, 1970; Khatena, 1982; Khatena & Morse, 1990, in Clark - Zimmerman, 1992).

Podrobnejšie sa uvedenou problematikou zaoberajú odborníci našej katedry z titulu kompetencií - pedagogika nadaných a talentovaných, ktorá tvorí súčasť vedného odboru špeciálna pedagogika. Z našich autorov prvý spája problematiku nadaných žiakov so špeciálnou pedagogikou Brčka (1976, in Vašek, 2011), ktorý správne poukazuje na spoločné problémové okruhy. Z mladších autorov Jurášková (2006), ktorá sa orientuje na problematiku nadaných a talentovaných aj u postihnutých a narušených, avšak prevažne nadaniu intelektovému. Oblasť umeleckého nadania u zdravotne postihnutých (výtvarného, tanečného - vozičkári, hudobného) je čiastočne riešená v prácach Jurášková, Gajdošíková, Gregušová, Horváth, Kastelová Stankowski, (Jurášková-Vašek, 2005, Vašek a kol., 2006). Gregušová a kol. (2011) venuje zvýšenú pozornosť umeniu a špecifikám výtvarného prejavu mentálne a viacnásobne postihnutých, Lopúchová (2009) venuje pozornosť výtvarnému prejavu detí s poruchami binokulárneho videnia a Valachová (2005) sa zaoberá výtvarným prejavom detí z multikulturného prostredia.

Nadanie a talent - Jurášková - Vašek (2005) sa prikláňajú k definícii, ktorá vyjadruje nadanie z pedagogického hľadiska - vzhľadom na odlišné učebné potreby nadaných detí v súlade s Marlandovou definíciou z roku 1971 v USA: „Nadané a talentované deti sú tie deti, ktoré sú identifikované kvalifikovanými profesionálmi a ktoré sú vzhľadom na vynikajúci potenciál schopné vysokých výkonov. Tieto deti potrebujú k realizácii svojho prínosu pre spoločnosť vzdelávací program a servis, ktorý nie je bežne poskytovaný regulárnymi školami. Deti, schopné vysokého výkonu sú tie, ktoré demonštrujú úspech alebo potenciálne schopnosti v niektorých z nasledujúcich oblastí: **všeobecná intelektová schopnosť, špecifické akademické schopnosti, tvorivé alebo produktívne myslenie, vodcovské schopnosti, umelecké schopnosti, psychomotorické schopnosti**“ (Hermelin-Conor, 1990).

Viaceri výskumníci u nás i v zahraničí podľa Juráškovvej-Vaška (2005) dospeli k záveru, že nadanie sa nevyskytuje len u „intaktnej“ populácie, ale aj u jednotlivcov s postihnutím, či narušením (s výnimkou mentálnej retardácie - hoci i tu poukazujú, ako napríklad Winnerová (1996) na možné prejavy nadania najmä vo výtvarnej oblasti. Porterová (1999) uvádza výskyt detí s postihnutím alebo narušením medzi nadanými 5 až 10% a opačne 2 až 5% nadaných medzi postihnutými. Tak ako deti s kombinovaným, viacnásobným postihnutím, i tieto potrebujú špeciálne výchovnovzdelávacie prístupy ešte naliehavejšie ako bežní nadaní (Jurášková - Vašek, 2005).

Termín **nadaní hendikepovaní** sa prvýkrát objavil v sedemdesiatych rokoch v Spojených štátoch. V roku 1977 bol tento termín zahrnutý do systému katalógového indexu ERIC, a tým sa stal aj oficiálne akceptovaný odbornou verejnosťou. Tento termín pokrýva skupinu senzoricky a telesne postihnutých, jednotlivcov s poruchami učenia alebo viacnásobne postihnutých, ktorí sú zároveň nadaní. Synonymom pojmu nadaní hendikepovaní sú pojmy postihnutí nadaní alebo hendikepovaní nadaní, k špecifickjším patria pojmy bližšie vymedzujúce druh postihnutia, vyskytujúceho sa s nadaním: nadaní s ADHD, nadaní s autizmom, nadaní s Aspergerovým syndrómom, nadaní s poruchami učenia, telesne postihnutí nadaní, sluchovo postihnutí nadaní, zrakovo postihnutí nadaní a pod.

Postihnutí nadaní sa svojimi charakteristikami, tak ako to uvádza Vašek [2003] (multifaktoriálnosť, multisymptomatickosť, multikauzálnosť, vzájomné pôsobenie kompenzačných mechanizmov, vznik synergického efektu) plne kryjú s vymedzením viacnásobného postihnutia. Nadaní svojimi vysokými schopnosťami kompenzujú, resp. čiastočne kompenzujú negatívne prejavy postihnutia alebo narušenia a na druhej strane, postihnutie (narušenie) môže eliminovať, ale za istých okolností aj potenciovat' výkonové charakteristiky nadania. Pri súčasnom pôsobení nadania a postihnutia do tohto prieniku vstupujú vplyvy, vyplývajúce z postihnutia, ktoré nemožno jednoducho prirátat' ako ďalší kruh, ďalšiu charakteristiku, ale čosi, čo vstupuje do tohto prieniku.

Prejavy nadania týchto detí bývajú odlišné od ostatných nadaných. Nadanie u nich často krát zostáva skryté alebo neidentifikované. Príčiny nedostatočnej identifikácie uvádza Seeley, 1989 a Jean, 1996 (in Jurášková-Vašek, 2005):

- **stereotypné predstavy** o tom, že postihnutí patria do populácie subnormných,
- **oneskorený vývin, najmä vo** verbálnej oblasti, v dôsledku čoho intelektuálne schopnosti nezachytia bežne používané inteligenčné testy,
- **nekompletnosť informácií o postihnutom dieťati**, zameraných na postihnutie a nie na silné stránky a schopnosti,
- **nedostatok možností prejať svoje nadanie v škole** vzhľadom na vysokú prevahu verbalizovaných úloh.

Willard-Hol (1994, in Jurášková-Vašek, 2005). odporúča ako pomocnú metódu pri rozpoznávaní hendikepovaných nadaných používanie špeciálnych zoznamov, obsahujúcich vlastnosti a prejavy týchto detí a v prípade viacerých prejavov umožniť ďalšiu identifikáciu. Dôležité je pritom **porovnať prejavy a výkony týchto detí s rovnako postihnutými**, nie intaktnými jednotlivcami. S takýmto poznatkom sa stotožňujeme aj my a naše výskumy zamerané na umelecké nadanie jednotlivcov so zdravotným postihnutím boli riešené na tomto princípe.

Identifikácia študentov s potenciálnym alebo preukázateľným talentom v umení bola zaradená podľa Haroutounian (1995) do legislatívnych definícií nadania a talentu od roku 1972 (Marland, 1972, U.S. Department of Education, 1993). Avšak, viac

ako 20 rokov bola identifikácia talentu zameraná predovšetkým na študentov s vysokým IQ (Richert, 1991, Richert, Alvin a McDonnell, 1982, U.S. Department of Education, 1993 in Haroutounian, 1995). Takúto situáciu rovnako pozorujeme aj u nás.

Existujú kognitívne procesy spojené s umením, ktoré slúžia ako východiskové body pre umelecký talent napríklad (Adshead, 1981, Courtney, 1990, Eisner, 1986, Goodlad, 1992, Gordon, 1987, McCaslin, 1984, Parsons, 1992, Reimer, 1992, Sloboda, 1985 in Haroutounian, 1995).

Na základe poznatkov z literatúry a výskumu, študenti s umeleckým talentom vykazujú nadpriemerné schopnosti v týchto kognitívnych procesoch: **perceptuálna diskriminácia** (schopnosť vnímať a rozlišovať pomocou zmyslov), **metapercepcia**, **kreatívna interpretácia**, **dynamika výkonu**. Odporúčaný postup pre efektívnu identifikáciu umelecky nadaných študentov popisuje viacfázové a mnohotvárne postupy podobné tým, ktoré sa používajú pre akademicky nadaných študentov (Abeel, Callahan, Hunsaker, 1994; Clark & Zimmerman, 1992; Dorhout, 1982, 1982b; Haroutounian, 1993b, 1995; Richardson, 1990 in Haroutounian, 1995). Celkový proces identifikácie zahŕňa zber údajov za účelom získania profilu študenta, testovanie, pozorovanie/posúdenie umeleckého výkonu a/alebo jeho produktov.

Budúcnosť identifikácie a rozvoja talentu jednotlivcov so zdravotným postihnutím v oblasti umenia sa opiera o zmysluplnú spoluprácu pedagóga/špeciálneho pedagóga a umelca. Spoločne môžu zdôrazniť význam zahrnutia študentov s umeleckým talentom v ich identifikačnom procese a pracovať na vytvorení flexibilného programu, ktorý spĺňa potreby pre rozvoj umeleckého nadania. Vzájomné pochopenie základov umeleckého nadania, je zásadný východiskový bod v tomto dialógu. Účinná identifikácia umeleckého nadania si vyžaduje tímovú prácu s následným vytvorením podmienok inkluzívneho prostredia aj pre rozvoj výtvarne nadaných/talentovaných jednotlivcov s rôznym zdravotným postihnutím.

Inklúzia – inkluzívne edukačné prostredie.

Prechodom od segregácie cez integráciu k inklúzii registrujeme na Slovensku isté zmeny v prospech jednotlivcov so zdravotným postihnutím, no často ide len o zmeny formálne. Tieto zmeny sú prevažne v rovine administratívnej, legislatívnej a ich dopad na prax sa ukazuje ako nereálny práve pre vzdelávanie výtvarne nadaných študentov so zdravotným postihnutím a to vzhľadom na prostredie (sociálne - edukačné, kultúrne, pracovné, umelecké), ktoré je zväčša nepripravené na integráciu a inklúziu. Tieto fakty akoby protirečili súčasným integračným/inkluzívnym snahám edukácie nadaných jednotlivcov s postihnutím vzhľadom na ich špeciálne edukačné potreby. Paradoxné je, že na Slovensku sa udomácnila preferovaná forma prevažne segregovaného vzdelávania žiakov s intelektovým nadaním (Gregušová, Gajdošíková, 2010, 2011).

Podľa Németha (2010) do prvej polovice deväťdesiatych rokov právne normy rezortu školstva upravujúce problematiku detí, žiakov a študentov so zdravotným postihnutím na Slovensku boli koncipované na základe tzv. medicínskeho modelu jednoznačne preferujúceho edukáciu v relatívne segregovaných podmienkach špeciálnych škôl. V období paradigmy prezentujúcej medicínsky model špeciálnej pedagogiky môžeme pomerne nadčasovo vnímať vyhlášku MŠ SR 127/1978 Zb., ktorá bola vykonávacím predpisom zákona FZ ČSSR č. 63/1978 o opatreniach v sústave základných a stredných škôl, a ktorá znením § 9 utvárala právne prostredie na to, aby najmä žiaci s „ľahším stupňom“ zmyslového a telesného postihnutia mohli byť zaradovaní a umiestňovaní do škôl bežného typu.

Správa o úrovni vzdelávania zdravotne postihnutých detí a mládeže v Anglicku, Škótsku a Walese, ktorú v roku 1978 predložila Mary Warnock zásadným spôsobom ovplyvnila zmenu paradigmy špeciálnej pedagogiky a následne právnych noriem upravujúcich predmetnú problematiku prakticky vo všetkých európskych krajinách. Prijatie záverov správy znamenali zmenu modelu medicínskeho na model špeciálnopedagogický, ktorý nahrádza termín handicap, resp. disability termínom special educational needs (špeciálne edukačné potreby) a trendom integrácie, resp. inklúzie jednotlivcov so špeciálnymi edukačnými potrebami (Németh, 2011).

Stratégia Európskej únie v rozpracovanom postupe „Európa 2020“ tak ako uvádza Schmidtová (2013) si však kladie za cieľ podporovať dosiahnutie inkluzívneho vzdelávania a odbornej prípravy, odstrániť právne a organizačné bariéry v systémoch vzdelávania, poskytovať včasnú podporu pre inkluzívne vzdelávanie s dôrazom na skorú identifikáciu špeciálnych potrieb žiakov a žiačok. Inkluzívne vzdelávanie v plnom rozsahu akceptuje každé dieťa s rôznymi potrebami vo vzdelávaní. Celý tento proces vedie k rozvoju samostatnosti, sebadôvery, k ľahšiemu presadzovaniu sa v skupine a v spoločnosti. **Jeho cieľom nie je odstrániť rozdiely medzi žiakmi, ale umožniť všetkým rozvíjať svoje schopnosti v maximálnej miere spoločne v prirodzených podmienkach.** Autorka upozorňuje, že inkluzívne vzdelávanie vyžaduje diferencovaný prístup k žiakom so zdravotným znevýhodnením napríklad podľa druhu a stupňa znevýhodnenia, ako aj špeciálnu podporu pre ich učiteľov.

Inkluzívne vzdelávanie predstavuje výzvu pre aktivizáciu procesov nastavovania inkluzívnych podmienok rovnako pre stredné a vysoké školy s umeleckým zameraním. V súvislosti s uvedeným vystupujú do popredia pochybnosti, či vedenia a pedagógovia týchto škôl sú ochotní a schopní pristúpiť k istým ústretovým zmenám v rámci zabehnutých učebných programov a prípadne vytvoriť inkluzívny program vzdelávania pre študentov aj zdravotne postihnutých (somaticky a senzoricky).

Filozofia tvorby právnych predpisov pre oblasť rozvíjania nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí, ktorá plne akceptuje odporúčania správy M. Warnock vychádza z Koncepcie výchovy a vzdelávania zdravotne postihnutých detí schválenej operatívnu poradou ministra školstva 25. marca 1993 pod číslom 1707/93-30 a jej novelizácie z roku 2000. Predmetná koncepcia zrovnoprávnila relatívne segregovaný a integrovaný spôsob edukácie jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením. Rovnako implementácia príslušných častí zákona NR SR č. 365/2004 - o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon) do súčasne platných právnych noriem rezortu školstva vytvára právne prostredie, v ktorom nadaní žiaci a študenti so zdravotným postihnutím nevytvárajú osobitnú skupinu, ale vzťahujú sa na nich príslušné časti legislatívnych úprav zameraných na riešenie možných dôsledkov ich postihnutia a z aspektu ich nadania sú vnímaní ako ich intaktní rovesníci (bližšie Németh, 2010, 2011).

Parciálne výsledky výskumu

V zmysle vyššie uvedeného postupujeme aj v našom výskume a v nasledujúcej časti príspevku prinášame parciálne výsledky analýzy zozbieraných údajov pomocou dotazníka vytvoreného kolektívom autorov riešiteľského tímu v programe survio

(bližšie o **cieľoch výskumu a projekte** pozri Zborník UK PdF, 213).

Realizácia výskumu prebieha v troch etapách základného kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu s použitím dotazníka, rozhovoru, prác v teréne – monitoring edukačného prostredia, rozhovory a pozorovania v prirodzených podmienkach. Cieľom tohto príspevku je prezentácia výsledkov I. a II. časti otázok použitého dotazníka na Slovensku.

V prvej etape výskumu sme na základe dotazníka v elektronickej podobe získali základné údaje na zistenie výskytu študentov a absolventov výtvarne nadaných so zdravotným postihnutím (ďalej VnZP) v stredných a vysokých školách so zameraním na výtvarné umenie. Touto formou sme získali tiež kontakty na vyhľadanie študentov a absolventov VnZP° a základnú názorovú orientáciu pedagógov na predmetnú oblasť skúmania. Za účelom možnosti komparovania stavu predmetnej problematiky na úrovni vybraných krajín Európy sme nadviazali spoluprácu so zahraničnými kolegami a získali sme pre spoluprácu na projekte zahraničných spoluriešiteľov, ktorým sme poskytli anglickú a poľskú verziu nášho výskumného materiálu (e-dotazník a otázky štruktúrovaného rozhovoru pre študentov a absolventov VnZP stredných a vysokých škôl s výtvarným zameraním v Česku, Poľsku a v Maďarsku).

Dotazník v elektronickej verzii bol distribuovaný na **e - adresy** vyselektovaných škôl. Kritériom výberu stredných a vysokých škôl do výskumnej vzorky bola forma prijímacích pohovorov – talentové skúšky z výtvarnej výchovy respektíve z výtvarných odborov.

V Slovenskej republike sme takto kontaktovali: **70 stredných odborných škôl s umeleckým zameraním (SOŠ); 21 stredných umeleckých škôl (SUŠ) a 10 vysokých škôl (VŠ)**, ktoré vyhovujú kritériám výberu pre náš výskum. **Spolu výskumnú vzorku tvorí 101 škôl**, dotazník bol určený pre vedúcich pracovísk a učiteľov výtvarných odborov/predmetov.

Otázky boli smerované k zisteniu výskytu VnZP študentov v školách výskumnej vzorky a informácií o odbornej a materiálnej pripravenosti škôl a výtvarných pedagógov na proces realizácie inkluzívnej formy vzdelávania. Neobišli sme otázky ťažkého zdravotného postihnutia súvisiace s postojom učiteľov skúmanej vzorky, vedomí si rôznych špecifik prístupov vzhľadom na druh a stupeň zdravotného postihnutia. Prínos vidíme v identifikácii skúseností a názorov pedagógov v skúmanej problematike. Zaujímala nás tiež miera adaptácie študentov VnZP na minulé i súčasné podmienky edukačného prostredia v stredných a vysokých školách s výtvarným zameraním a spôsob prekonávania prípadných bariér v rozvoji ich výtvarného nadania s následným uplatnením sa v profesionálnom živote. Otázky štruktúrovaného rozhovoru sme v poslednej časti koncipovali špeciálne orientované na študentov s telesným, zrakovým a sluchovým postihnutím.

V tejto časti prinášame hodnotenie niektorých odpovedí respondentov na základe údajov z I. časti e-dotazníka. I napriek viacerým osloveniam a urgenciám nemôžeme vysloviť spokojnosť s početnosťou vyplnených dotazníkov. Z celkového počtu oslovených škôl 101 máme kompletne odpovede v 20 dotazníkoch, z toho 7 dotazníkov z vysokých škôl (VŠ) a 13 zo stredných škôl (SS). Pohlavie bolo zastúpené 15% mužov k 85% podielu žien. Vek respondentov sme zaznamenali v rozpätí od 26 do 62 rokov, dosiahnuté vzdelanie u všetkých zúčastnených je vysokoškolské. Potešiteľné je zistenie dĺžky učiteľskej praxe respondentov, ktorá vykazuje prevažnú početnosť v rozpätí 5 a viacej rokov.

Ako vidíme v grafe 1 súhlasná odpoveď je zaznamenaná v 15 prípadoch, 75,00% (podiel), nesúhlas v 5, 25,00% (podiel). Aj keď celková početnosť respondentov vykazuje nízke percento, potešiteľným zistením pre nás je fakt, že až 75% zo zúčastnených vykazuje účasť študentov VnZP v stredných a vysokých školách na Slovensku.

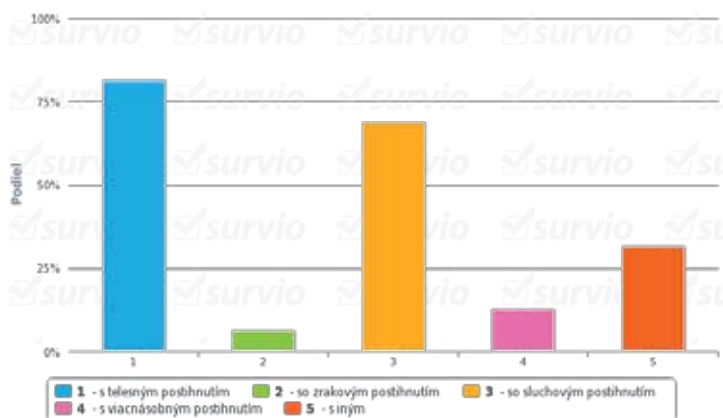
V nasledujúcom grafe 2 uvádzame výsledky odpovedí pozitívne reagujúcich respondentov na predchádzajúcu otázku v grafe 1. Zaujímala nás druh zdravotného postihnutia študenta/študentov s ktorým počas praxe minulej, respektíve súčasnej mali skúsenosť, pričom za viac ako prekvapivý považujeme údaj o prevahe výskytu telesného postihnutia nad sluchovým, viacnásobným, zrakovým a iným. Náš predpoklad bol orientovaný na prevahu študentov so sluchovým postihnutím (bariére v komunikácii sme neprípisovali významné postavenie).

Graf 1 Údaje o výskyte výtvarne nadaných študentov so zdravotným postihnutím



Graf 2 Údaje o výskyte druhov zdravotného postihnutia študentov

Ak áno, s akým ZP? (označte všetky druhy postihnutia, s ktorými ste mali osobnú skúsenosť)



Podľa získaných údajov (viď. graf 2) najvyšší výskyt VnZP študentov bol *s telesným postihnutím* – 13 odpovedí, 81,25% (podiel), *so zrakovým postihnutím* – 1 odpoveď, 6,25% (podiel), *so sluchovým postihnutím* – 11 odpovedí, 68,75% (podiel), *s viacnásobným postihnutím* – 2 odpovede, 12,50% (podiel), *s iným* – 5 odpovedí, 31,25% (podiel). V položke **Iné** boli uvedené poznámky (s ľahkým telesným postihnutím, nie vozík, anorexia, alergie, celiakia, VPU ťažká hypertenzia, psychické poruchy, schizofrénia, a pod.), čiže nie postihnutia.

Ďalšou otázkou sme zisťovali aktuálny, súčasný stav, početnosť VnZP v ročníku/škole v ktorej respondenti pôsobia a tiež o aký druh zdravotného postihnutia ide. Z odpovedí vyplýva, že respondenti k zdravotne postihnutým priradili aj študentov s rôznymi chorobami, zdravotnými oslabeniami a taktiež s vývinovými poruchami učenia. Takto označených študentov sme do našej výskumnej vzorky nezaradili. Zo slovných komentárov vyplýva napríklad že:

Respondent č.1 má 18 označených študentov z ktorých 7 nezodpovedá kritériám výskumnej vzorky. Z 11 správne označených sú štyria s detskou mozgovou obrnou (DMO), 5 inak telesne postihnutí, 1 s ťažkým sluchovým postihnutím, 1 s postihnutím zraku. **Respondent č.2** uviedol, že na celej fakulte sú cca 2 študenti - ide o telesné postihnutie. **Respondent č. 3** nemal presné údaje, uviedol cca 5 študentov (ťažké telesné postihnutie, sluchové a viacnásobné postihnutie), ďalší tiež uviedol cca 5 – „neviem presne špecifikovať zdravotné postihnutie.“ Ďalší dvaja uviedli po jednom študentovi so sluchovým postihnutím, jeden zrakové postihnutie a podobne. 11 respondentov uviedlo, že v tomto roku študentov VnZP neevidujú.

Problémy s inkluzívnou formou edukácie VnZp uvádzali respondenti v odpovediach na otázku č. 11 nasledujúco:

Podľa viacerých si vzdelávanie VnZP v inkluzívnom prostredí vyžaduje od učiteľa v prvom rade citujem „- *individuálny prístup, načasovanie, tlmočenie do znakového jazyka, vyskytujú sa nepresnosti pri preklade*“ viacerí uviedli, že - *viac času venujú takému študentovi na úkor ostatných, zdôrazňujú náročnosť, ale i napriek tomu obojstrannú prospešnosť - pre učiteľa aj študentov.* Ďalej sme zaznamenali apel na nutnosť vo výtvarnom vyjadrovaní používania kompenzačných pomôcok, nakoľko sa nie všetci môžu výtvarne vyjadrovať vo všetkých výtvarných technikách, „*volili sme náhradné postupy a riešenia (individuálny plán kurzov).*“

Našlo sa tiež niekoľko vyjadrení respondentov (trikrát), že nepocitujú žiadne problémy vo vyučovaní študentov VnZp v inkluzívnom prostredí.

Z viacerých odpovedí cítiť podporu spolužiakov a akceptáciu takejto podpory so strany učiteľa, Napríklad: „*Žiacka odčítava z pier, občas má problém porozumieť zadaniu, má však veľmi ochotnú spolužiačku, s ktorou si dobre rozumie. Komunikácia s ňou prebieha len písomnou formou.*“

V opozícii stoja odpovede typu: „*oneskorené reakcie žiaka a jeho pomalé tempo, neschopnosť robiť si poznámky, viacnásobné opakovanie preberaného učiva*“ alebo „*trieda odsúdila žiacku, žiacka mala kamarátky len z ľútosti a mnohí sa búrili, že mala iné kritériá klasifikácie.*“

Zaznamenali sme tiež názor, že: „*VnZP zneužívajú svoje postihnutie - najmä v prípade, ak nie je vážne*“ alebo tiež, že: „*spolužiaci ich neprijali bez výčitiek a výhrad.*“ Traja respondenti uviedli, že nevedia posúdiť.

V II. časti dotazníka boli otázky zamerané na identifikáciu názorov učiteľov a vedenia škôl na inkluzívnu formu edukácie VnZP, na ich odbornú materiálnu a technickú pripravenosť, na celkový postoj k predmetnej problematike. Z vyjadrení respondentov uvádzame niekoľko výstižných komentárov a ich osobné skúsenosti. V skupine **A - prevažne pozitívne**, **B - prevažne negatívne**, a v skupine **C - iné**, ktoré môžu prispieť k rozvoju nadania VnZP a podpore inkluzívnej formy vzdelávania, prípadne hľadania iných možností rozvoja v skúmanej oblasti.

A SKUPINA - responden č. 1 uvádza že: „*je to prakticky možné - viedla som nepočujúcu študentku/diplomantku - vedela čiastočne odčítava z pier, niekedy mala tlmočnicku, pri písaní mala problém so spájaním slabík, slov do viet, ale s pomocou tlmočnicku vytvorila aj písomnú časť práce - s kresbou, malbou, modelovaním nemala problém, - ťažko jej bolo vysvetliť nové termíny - vytvárala si nové znaky, symboly, bolo ich časom veľmi veľa - bola veľmi talentovaná, venovala sa divadlu, pantomíme, performancii, videoartu, fotografii, pc grafike - cítila rytmus a hudbu podľa rezonancie - v súčasnosti pracuje v škole pre nepočujúcich - je veľkým prínosom pre nepočujúce deti - pracovala v celoslovenskej asociácii sluchovo postihnutých.*“

Respondenti č. 2-3 vyjadrujú tiež súhlas s inkluzívnou formou edukácie a tvrdia, že „*...aj títo jednotlivci majú čo ponúknuť spoločnosti a možno aj viac ako niektorí nepostihnutí, pretože pre svoje postihnutie sú senzibilnejší, vnímavejší a mnoho sa môžeme od nich učiť.*“

„*Žiakom s takýmto postihnutím by mal byť venovaný väčší priestor nakoľko sa domnievam, že ide len o hendikep, ktorý neznižuje kvalitu ich výtvarných prác.*“

Respondenti č. 4-5-6 tiež podporujú inklúziu, avšak zdôrazňujú že „...naša spoločnosť na tieto kroky nevytvára potrebné predpoklady - nie je možné mať v triede 30 žiakov a venovať sa individuálne každému - a pokiaľ by bola pozornosť venovaná niekomu na úkor druhých - to isto tiež nie je správne.“

„Vzdelávanie na stredných školách výtvarne nadaných študentov podporujem, aj na vysokých, či univerzitách, ale čo sa týka učiteľského vzdelávania, tam by som podotkla, že budúci učiteľ má byť zdravotne aj fyzicky spôsobilý na vykonávanie tohto povolania.“

„Pokiaľ by mestská infraštruktúra (chodníky, cesty, bezbariérové vstupy, ktoré nenájdem ani keď idem s detským kočíkom do reštaurácie, o školách, úradoch, knižniciach, plavárňach, kinách atď ani nehovoriac) a hlavne mentalita Slovákov zmenila a pokiaľ by študent dokázal fyzicky používať štetce, vytlačať si farby a odtlačať grafiku, tak je to v tom najlepšom poriadku.“

B - SKUPINA - respondenti č. 1 - 3 upozorňujú, že: „Je potrebné si uvedomiť, že uplatnenie sa (v praxi) v učiteľstve výtvarného umenia na školách v týchto prípadoch je v podstate nemožné; práca s materiálom, imobilita, značné obmedzenia pre kvalitný výkon (v porovnaní s absolventom bez ZP) ale aj to, že vybavenie škôl a odborná pripravenosť zo strany školského systému v podstate neexistuje, okrem iného mám na mysli odborovú didaktiku VV pre ZP“

„...Vzdelávanie - áno, ale kontrola, skúšanie, hodnotenie - s úľavami oproti úrovni žiakov bez postihnutia? S tým nemožno súhlasiť. Pritom učiteľ vynaloží viac úsilia, individuálneho prístupu...“

„...takáto forma vzdelávania u nás nemá ujasnenú koncepciu a ani perspektívu.“

C - SKUPINA - respondenti č. 1 - 3 si myslia, že: „...je to správna cesta akou sa ubera edukácia výtvarne nadaných študentov so ZP, aj keď sa zdá byť v mnohých prípadoch nereálna, vzhľadom na dosiahnutie kompetencií absolventov takto zameraných škôl.“

„...niektoré druhy ZP vylučujú možnosť študovať učiteľstvo výtvarného umenia, na takéhoto učiteľa sa totiž kladú vysoké nároky, ktorým musí vyhovieť pri práci s deťmi.“

„...práve rozvíjanie talentu môže napomôcť študentovi so ZP sa plne prejavíť v oblasti, na ktorú má nadanie. Pomôže mu to nájsť si vlastnú budúcu profiláciu.“

„Je to náročná práca, ale ak je nádej na ich sebarealizáciu a ak to ich ZP dovoľuje, je potrebné ich podporovať.“

Komparáciou všetkých odpovedí jednotlivých skupín sme zaznamenali prevahu pozitívnych vyjadrení (viď. graf 3), aj keď je potrebné zdôrazniť, že respondenti pristupovali k odpovediam s istým rešpektom uvedomujúc si zložitú problematiku vzhľadom na jednotlivé druhy postihnutia a stupne závažnosti. Svoje opodstatnenie majú tiež negatívne vyjadrenia a pochybnosti v súvislosti s univerzitným vzdelávaním VnZP v prípade ťažkých stupňov postihnutia, najmä v prípade prípravy na povolanie - výtvarný pedagóg. Profil takéhoto absolventa (jeho kompetencií) si vyžaduje jednotlivca „zdravotne aj fyzicky spôsobilého vykonávať toto povolanie.“

Z grafu vidíme, že až 60% respondentov sa prikláňa k názoru, že edukácia študentov so ZP v inkluzívnom prostredí je prínosná.

Graf 3 Údaje o názoroch respondentov na prínos inklúzie pre študentov so zdravotným postihnutím



Zaujímavé sú tiež vyjadrenia respondentov v otvorených otázkach, kde vysvetľujú v čom vidia prínos inkluzívneho vzdelávania VnZP, ale aj v čom nie.

Napríklad: **respondent č. 1** – „Ja osobne akékoľvek vzdelávanie jednotlivca považujem za prínosné. Z hľadiska výtvarného umenia možno nielen tvoriť, ale aj nachádzať príklady vo výtvarnom umení. Výtvarné umenie sa stalo cestou alebo spôsobom pre mnohých umelcov ako sa vyrovnávať s vlastnou chorobou, bolesťou, strachom alebo iným hendikepom.“

Respondent č. 2 – „Uplatnenie v reálnom živote je iba ako grafik (počítačový). Aj to musí byť dobrý... jedného takého so slucho- vým postihnutím poznám, ale ako učiteľ na škole je to málo pravdepodobné, lebo ho ani nikto nezamestná a decká na ZŠ by ho zožrali zaživa.“

Respondent č. 3 – „Majú šancu cítiť sa rovnocenne, porovnávať sa, prekonávať sa - učia sa aj pomocou odporúčaní iných, - prinášajú iné/nové pohľady na problematiku - kalkuluju so sebarealizáciou v praxi.“

Respondent č. 4 – „Majú možnosť lepšie rozvíjať svoje nadanie, sú začlenení do spoločnosti a tým pádom aj viac akceptovaní,

a taktiež to môže mať lepší vplyv na ich psychické zdravie a sebahodnotenie.“

Respondenti č. 5 – 8 sa domnievajú, že „inú možnosť vzdelávania na vysokých školách s výtvarným zameraním ani nemajú - absencia iného ako prezenčného vzdelávania vo výtvarných odboroch je oprávnená.“

„Rozvíja ich talent. Otázne je, či prípadné ukončenie takého vzdelávania im umožní aj uplatniť sa v praxi. Asi záleží od typu postihnutia.“

„...prospešný sa mi javí v oblasti arteterapie, sociálnej interakcii pri výtvarných projektoch a začlenením sa do kultúrneho života.“

„Rozhodne nie s tým, že profilom absolventa bude učiteľ výtvarného umenia na ktoromkoľvek školskom stupni vzdelávania.“

Respondenti č. 9 – 13 vidia prínos v lepšej socializácii a samostatnosti, vplyve na pozitívny rozvoj ich sebavedomia a celkovej osobnosti, v možnosti rozvíjania talentu, v prekonávaní bariér neporozumenia a komunikácie, v psychohygiene.

Viacerí uviedli, že nevedia odpovedať.

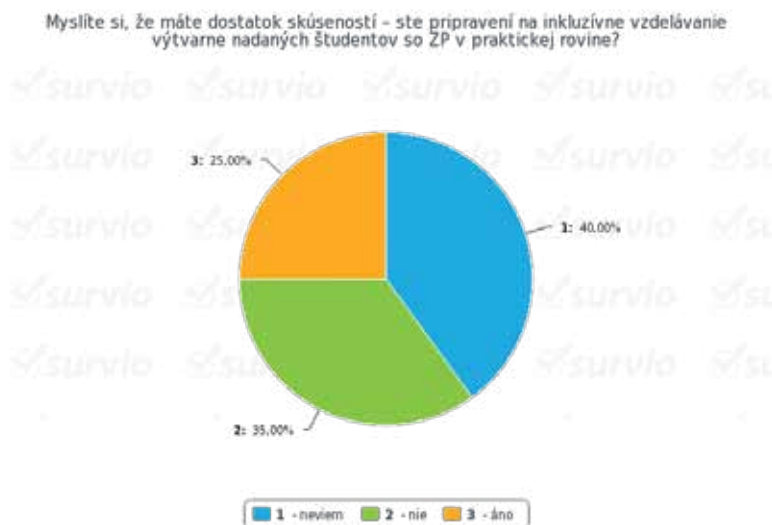
Graf 4 Údaje o názoroch respondentov na vlastnú pripravenosť - odbornosť v problematike inkluzívneho vzdelávania v teoretickej rovine



Z grafu 4 vidíme percentuálny podiel odpovedí, pričom len 15% respondentov sa stotožňuje s vlastnou pripravenosťou a odbornosťou v skúmanej oblasti, 40% tvrdí, že nie sú pripravení odborne na proces inklúzie študentov VnZP v stredných a vysokých školách a 45% respondentov sa k danej otázke nevie vyjadriť.

Z grafu 5 vidíme percentuálny podiel odpovedí na podobnú otázku, ale v praktickej rovine, kde súhlas vykazuje 25%, nesúhlas 35% a neviem 40%.

Graf 5 Údaje o názoroch respondentov na vlastnú pripravenosť - odbornosť v problematike inkluzívneho vzdelávania v praktickej rovine



V tejto časti nášho príspevku považujeme za vhodné uviesť niekoľko citácií respondentov, získaných z otvorenej otázky dotazníka: „Čo by podľa Vás mohlo Vašu pripravenosť zlepšiť?“ Citácie sme radili tak ako vyššie podľa obsahu

Respondenti č. 1 – 3 „V prvom rade je potrebný v práci s nimi osobný asistent, nakoľko vo výtvarnom odbore sa nezaobíde bez

množstva pracovných úkonov, vláčenia obalu s výkresmi, palety so štetcami a farbami a pod. a hlavne je problematické zháňanie materiálu kadekde po meste a všade sa je treba dostať autom a zaplatiť parkovné...”

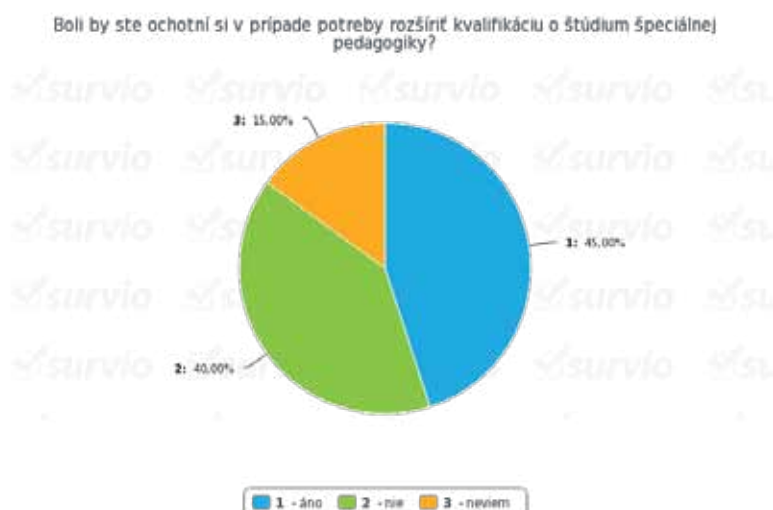
„u SP osobný asistent; u ostatných to závisí od prístupu samotného žiaka, nielen učiteľa. Prehodnotiť obsah vzdelávania na odborných školách aj s výkonovými štandardami. Rastú, obsah sa neznižuje. Priradený špeciálny pedagóg štátom aj na SOŠ a nie len vtedy, ak si ho škola dokáže zaplatiť.“

„Takáto práca si vyžaduje špeciálny pedagogický prístup a teda aj špeciálne pedagogické vzdelanie. Myslím si, že na Slovensku máme dosť takýchto odborníkov, iba nie sú na miestach, kde by mohli svoje vedomosti využiť.“

Vyjadrenia ostatných respondentov môžeme zhrnúť nasledujúco: Dožadujú sa dlhšej praxe v rámci pedagogických fakúlt zameranej na prácu so študentmi VnZP, ďalšieho vzdelávania (školenia, semináre, cvičenia), priamy kontakt a praktická skúsenosť so vzdelávaním osôb so ZP, hodiny špeciálnej pedagogiky už počas štúdia budúcich učiteľov ďalšie vzdelávanie počas výkonu pedagogickej praxe (nie kvôli kreditom), prepracovaná a overená odborová didaktika výtvarnej výchovy pre študentov ZP, ktorá chýba, ale hlavne bezbariérovosť edukačného prostredia a materiálno-technická podpora. Viacej informácií z oblasti legislatívy súvisiacej s edukáciou VnZP.

Následne uvádzame percentuálny podiel ochoty respondentov o rozšírenie kvalifikácie v predmetnej oblasti.

Graf 6 Údaje o postoji respondentov k rozšíreniu kvalifikácie v oblasti špeciálnej pedagogiky



Takmer vyvážený sa javí percentuálny podiel ochoty a neochoty získať špeciálnopedagogickú kvalifikáciu pre 45%, proti 45%. Z vyjadrení respondentov cítiť viac potrebu doplnenia vedomostí a praktických skúseností cestou seminárov, prednášok a konferencií.

Ďalšou otvorenou otázkou sme zisťovali pohľad respondentov na klady a nedostatky inkluzívnej formy vzdelávania VnZP. Z vyjadrení uvádzame **respondenta č. 1** – „inkluzívne vzdelávanie je na rebríčku dôležitosti zmien v slovenskom školstve v posledných radoch. Výhody pre zdravé dieťa - Individuálny prístup učiteľov k dieťaťu, ktorí pomôžu objaviť ich netušené schopnosti. Dieťa sa učí prirodzene vnímať a reagovať na zmeny a odlišnosti. Rozmanitosť zloženia triedy poskytuje dieťaťu skutočný obraz o odlišnostiach v spoločnosti v ktorej bude existovať a tým je dieťa lepšie pripravené na budúcnosť. Výhody pre dieťa s postihnutím - príležitosť nájsť si priateľov aj v bežnom kolektíve. Takto jeho sociálne prostredie nie je obmedzené len na deti so znevýhodnením, tak ako je tomu v špeciálnych školách. Získava pocit že je súčasťou spoločnosti a to posilňuje jeho sebaistotu. Výhody pre spoločnosť - škola zameraná na inkluzívne vzdelávanie pomáha riešiť tabuizované témy akou je diskriminácia a segregácia, rasizmus a zvyšuje toleranciu, empatiu a porozumenie, systém inkluzívneho vzdelávania nevyžaduje žiadne zvyšovanie nákladov pri jeho aplikovaní do praxe, vedie k menšiemu ekonomickému zaťaženiu spoločnosti, nakoľko postihnutí sú vedení k samostatnosti, zvyšuje sa možnosti ich uplatnenia na aktívnom trhu práce. Výhody pre školu - neustále rozvíjanie profesionálnych kompetencií učiteľov a z celého pedagogického zboru sa tým stáva profesionálny tím. Inkluzívne školy kladú dôraz na kvalitnú spoluprácu všetkých učiteľov, čo uľahčuje prácu jednotlivcovi, inkluzívna škola je kultúrnym, osvetovým, preventívnym a rodinným centrom, čím zohráva dôležitú úlohu v živote študentov, ale pozitívne ovplyvňuje aj rodičov pri výchove ich dieťaťa

Nevýhody pre zdravé dieťa - existuje riziko, že rodičia sa môžu o odlišnosti spolužiakov svojho dieťaťa vyjadrovať negatívne, čo pôsobí mätúco na ich dieťa, ktoré odlišnosť niektorých detí vníma ako samozrejmosť. Nevýhody pre dieťa s postihnutím - deti s postihnutím sú zväčša odkázané na pomoc inej osoby a aj napriek tomu, že deti v inkluzívnej škole sa učia k samostatnosti, zo začiatku to deti môžu vnímať ako stratu pozornosti o ich osobnosť zohľadňovanie znevýhodnených detí voči intaktným deťom, môže na postihnuté dieťa pôsobiť skôr segregácia ako inkluzívne. Nevýhody pre rodičov - aktívna spolupráca rodičov na vzdelávaní ich detí môže na rodičov pôsobiť negatívne, nakoľko si budú musieť vyhraďovať viac času pre svoje dieťa než je bežné. Nevýhody pre školu - časová náročnosť počiatočné zvýšenie nákladov pre organizačné zmeny a doplnenie personálu. Nevýhody pre spoločnosť - ľudia majú tendenciu ťažko prijímať inovatívne veci, čo môže viesť k problému implementácie inkluzívneho vzdelávania do praxe.“

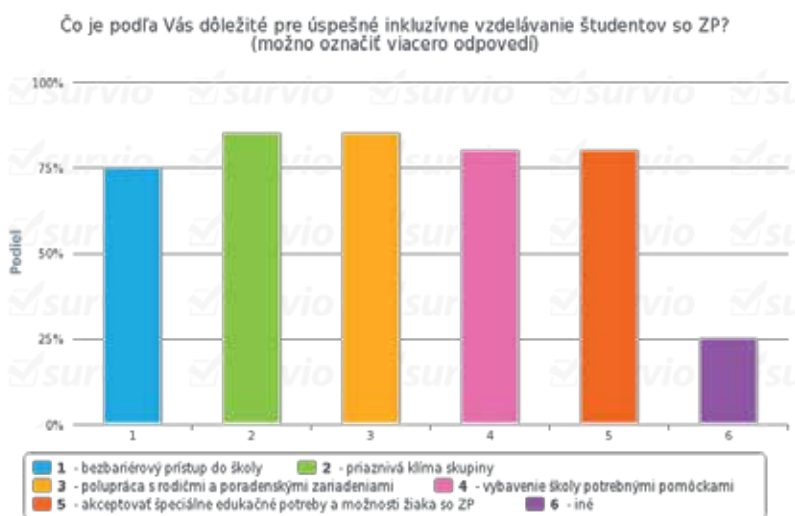
Respondent č. 2 – „Zápory sú brutálne najmä na Základnej škole, mal som frajerku, ktorá mala takúto žiačku v triede (zrakové a mentálne postihnutie), bola z toho na smrť vyčerpaná (po večeroch špeciálna príprava učiva pre jedinu žiačku, popri tom normálnom, špeciálny PC program na to, špeciálne sa venovať iba jej na hodine, kým ostatní idú prevrátiť triedu hore nohami), stihnúť všetko prebrať cez hodinu s normálnymi žiakmi je niekedy umenie a popritom mať ešte integrovaného v triede, ktorému

to všetko treba osobitne vysvetľovať a navyše niečo úplne iné než robia ostatní- je to pre učiteľa veľmi, veľmi, veľmi vyčerpávajúce a ja osobne by som toto v školstve nikdy nerobil... Možno to je iba v ZUŠ, vo výtvarnom odbore s malým počtom žiakov (aj to iba v prípade chápatého vedenia, nie uziapanej geronto-technokratky, či formalistky lipnúcej punktičkársky na učebných plánoch nalinajkových presne na každú hodinu... a, samozrejme, na hudobnom odbore ZUŠ. S malým počtom študentov sa to dá... v normálnej 24-člennej triede veľmi ťažko... veď si to skúste aspoň rok!“

Ďalší respondenti sa vyjadrovali v **zmysle kladov** nasledujúco: - inklúzia, šanca deťom s postihnutím (napr. vodičák môže pracovať ako grafik pri počítači), prispieva k lepšej socializácii a uplatneniu študenta na trhu práce, telesne postihnutých jednotlivcov nemožno vyčleniť zo spoločnosti, naopak prostredníctvom výtvarného umenia možno poukázať na inakosť, rozvíjať talent a sebavedomie takýchto jedincov. Ich spolužiaci sa vďaka takejto skúsenosti môžu stať oveľa empatickejšími, absolventi s postihnutím lepšie rozumejú žiakom s podobným osudom, učia tolerancii ostatných študentov často sú príkladom vytrvalosti, aktivity. Celé je to podmienené veľkorysťou a toleranciou jednotlivcov. Snáď len na pedagóga je kladená väčšia požiadavka, čo sa prípravy týka. V odbornej skupine by mal brať neustále do úvahy hendikep žiaka a náležite sa na jednotlivé úlohy pripravovať po etapách.

Zápory vidia respondenti v samotných pedagógoch strach z vybočenia rutiny a v nepripravenosti škôl na daný proces, obávajú sa z nadštandardnej časovej starostlivosti a zníženia všeobecne kladených požiadaviek v skupine, uvádzajú že mnohé, záleží od konkrétnej situácie a jednotlivca. Hrozí riziko výsmechu a odsúvania ZP na okraj, znížené sebavedomie v dôsledku porovnávania sa so zdravými žiakmi.

Graf 7 Preferencia potrieb pre úspešné inkluzívne vzdelávanie z pohľadu respondentov



Poradie preferencií a ich percentuálny podiel v grafe 7 poukazuje na takmer vyváženosť podmienok zabezpečenia inkluzívnej formy vzdelávania VnZP. Priaznivá klíma skupiny - 85,00% (podiel), spolupráca s rodičmi a poradenskými zariadeniami - 85,00% (podiel), vybavenie školy potrebnými pomôckami - 80,00% (podiel), akceptovať špeciálne edukačné potreby a možnosti žiaka so ZP - 80,00% (podiel), bezbariérový prístup do školy - 75,00% (podiel), iné - 25,00% (podiel). Je zaujímavé, že finančné zabezpečenie školy uviedli respondenti medzi inými - s najnižším percentuálnym podielom vyjadrení. Otázky poslednej časti dotazníka boli zamerané špeciálne na postoje pedagógov k inklúzii ťažko zdravotne postihnutých a možnosti (ochoty) vytvorenia špeciálneho študijného programu pre nich. Vzhľadom na špecifiká danej problematiky a v súvislosti s tým potrebu hlbších analýz s prezentáciou prípadových štúdií, nepovažujeme za vhodné pre účely nášho príspevku zaoberať sa analýzou odpovedí na tomto mieste.

Záver: Z vyššie uvedených výsledkov vyplýva, že väčšia časť respondentov - výtvarných pedagógov slovenských stredných a vysokých škôl je ochotná zaoberať sa otázkami edukácie VnZP v kontexte inkluzívnych trendov a zohľadniť ich špeciálne edukačné potreby. Pociťujú však nepripravenosť spoločnosti vo viacerých oblastiach na uvedený proces a nedostatočnú prípravu akademického vzdelávania v rámci prípravy učiteľov z oblasti špeciálnej pedagogiky - obzvlášť zameranej na umelecké vzdelávanie ZP a prax s takto postihnutými študentmi. Taktiež apelujú na absenciu literatúry - odborovej metodiky a didaktiky.

Prikláňame sa k názoru, že nami skúmaná problematika má svoje špecifiká, avšak pri ich zohľadnení v individuálnych prípadoch je forma inkluzívneho vzdelávania VnZP možná. Dôkazom toho sú aj uvádzané príklady z praxe v citáciách respondentov. Aj keď naše výsledky, vzhľadom na malú vzorku, nemožno významne štatisticky hodnotiť, dovoľme si na záver konštatovať, že poslúžia ako podklad pre hlbšiu kvalitatívnu analýzu prípadových štúdií a ďalšie výskumy.

Literatúra:

DOČKAL, V.-KOVÁČ, T. 2004. *Researches and practical work on gifted handicapped children in Slovakia*. In: Psychology Science, 2004, Vol. 46, No. 1, pp 141-155.

GREGUŠOVÁ, H. 2006 *Výskyt výtvarne nadaných žiakov s postihnutím v Slovenskej Republike*. In: Niektoré aspekty nadania a talentu u postihnutých jednotlivcov. Bratislava : Sapientia, 2006 ISBN 80-89229-04-2.

GREGUŠOVÁ, H.-GAJDOŠÍKOVÁ, A.2010. *Nowe kierunki w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami wychowawczo-edukacyjnymi w Słowacji*. In: Integracja edukacyjna oczekiwania i rzeczywistość. Kraków : Wydawnictwo Naukowe Uniwers-

sytetu Pedagogicznego, 2010.

GREGUŠOVÁ, H.-GAJDOŠÍKOVÁ, A.-HARČARÍKOVÁ, T.-ŠTEFAN, J. 2011. *Arteterapia v špeciálnej edukácii. Teória a prax*. Bratislava : Iris, 2011 ISBN 978-80-89238-52-1.

CLARK, G. A - ZIMMERMAN, E. 1992 *Issues and Practices Related to Identification of Gifted and Talented Students in the Visual Arts*. 1992.

HAROUTOUNIAN, J. 1995. *Talent identification and development in the arts: An artistic/educational dialogue*. In: Roeper Review, 1995, vol. 18, no.2, pp.112.

HERMELIN, B. - CONOR, N. 1990. *Art and accuracy: The drawing ability of idiot-savants*. In: *Journal of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines*. 1990, Vol. 31, No 2, pp. 217-228.

JURÁŠKOVÁ, J.-VAŠEK, Š. 2005. *Teoretické východiská problematiky postihnutých a nadaných*. In: Nadaní a talentovaní postihnutí jednotlivci. (Zborník príspevkov zo seminára zameraného na predbežné výsledky riešenia výskumnej úlohy VEGA č. 1/1404/04). Bratislava : Sapiaientia, 2005, ISBN 80-969112-8-7.

JURÁŠKOVÁ, J. 2006. *Teoretické základy edukačnej starostlivosti o nadaných s postihnutím alebo narušením*. In: Niektoré aspekty nadania a talentu u postihnutých jedincov. Bratislava : Sapiaientia, 2006 ISBN 80-89229-04-2.

KASTELOVÁ, A. 2011. *Identifikácia tanečného nadania u jednotlivcov s telesným postihnutím*. In: Umenie v kontexte špeciálnej pedagogiky. Bratislava : Iris, 2011 ISBN 978-80-89238-28-6.

LIN, S.P.-SIKKA, A. 1992. *The gifted visually handicapped child: A review of literature*. Prezentované na: Annual Meeting of the Mid-South Education Research Association (Knoxville, TN, November, 1992). pp 28.

LOPÚCHOVÁ, J. 2009. Špecifika výtvarného prejavu u detí s poruchami binokulárneho videnia. In: Umenie bez bariér - umenie bez hraníc. Bratislava: Iris, 2009. [Umenie bez bariér umenie bez hraníc. Medzinárodná vedecká konferencia. 20.-21.10.2009, Bratislava].

NĚMETH, O. 2010. *Špeciálnopedagogické poradenstvo v intenciách nového školského zákona*. In Paedagogica specialis XXIV. Bratislava : Vydavateľstvo UK 2010.

NĚMETH, O. 2011. *Stručná história špeciálnopedagogického poradenstva na Slovensku*. 1. vyd. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2011.

VALACHOVÁ, D. 2005. *Výtvarný prejav detí z multikultúrneho prostredia*. Bratislava: Psychodiagnostika, 2005, ISBN 80-88714-02-8.

VAŠEK, Š. a kol. 2006. *Niektoré aspekty nadania a talentu u postihnutých jednotlivcov*. Bratislava : Sapiaientia, 2006 ISBN 80-89229-04-2.

VAŠEK, Š. 2011. *Základy špeciálnej pedagogiky (piate doplnené vydanie)*. Bratislava: Sapiaientia 2011 ISBN 978-80-89229-21-5.

SCHMIDTOVÁ, M. 2013. *Inkluzívna škola – ako na to? Možnosti transformácie škôl smerom k inklúzii*. In: Hapalová M.-G. Kriglerová E.: O krok bližšie k inklúzii. Človek v tísni Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry 2013 ISBN 978-80-971343-0-3.

ZBORNÍK Z MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE UK PdF ÚŠP a KŠP. *Osoby so zdravotným znevýhodnením v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvzťažných vied*. Bratislava : 20. 11.2013. CD- ISBN 978-80-89238-87-3.

Kontaktné údaje:

Doc. PaedDr. Hedviga Gregušová, CSc.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, ÚŠŠ, Katedra špeciálnej pedagogiky, BRATISLAVA

e-mail: gregusova@fedu.uniba.sk

DETERMINANTY ROZVÍJANIA VÝTVARNÉHO NADANIA SLABOZRÁKÝCH ŽIAKOV

DETERMINING THE FACTORS OF VISUAL ART PREDISPOSITION DEVELOPMENT OF PARTIALLY-BLINDED STUDENTS

HEDVIGA GREGUŠOVÁ

Anotácia: Príspevok prezentuje poznatky o osobitostiach výtvarného prejavu slabozrakých žiakov s akcentom na určujúce činitele rozvoja výtvarného nadania tejto časti populácie.

Annotation: The contribution presents partially-blinded students specifics of art expression with accent on identification the determining factors for development of artistically gifted population of partially-blinded students.

Kľúčové slová: výtvarné nadanie, výtvarný prejav, zdravotné postihnutie, slabozrakosť

Key word: artistically gifted, art expression, disability, partially-blinded

Úvod

Cieľom nášho príspevku je prezentácia niektorých teoretických a empirických poznatkov získaných prevažne v segregovanej forme výtvarnej edukácie žiakov so zrakovým postihnutím, v súvislosti s podporou súčasných snáh inkluzívnej formy vzdelávania výtvarne nadaných žiakov a študentov s takýmto druhom zdravotného postihnutia aj v stredných a vysokých školách - univerzitách s výtvarným zameraním. Sme si vedomí špecifik, ktoré vyplývajú so závažnosti zrakového postihnutia, z jeho etiológie a symptomatológie najmä u ťažkých porúch zraku a v ich kombinácii s ďalšími postihnutiami. Čiže k forme ich edukácie je potrebné pristupovať špecificky, tak ako u mentálne, somaticky a inak zmyslovo postihnutých jednotlivcov a hľadať determinanty určujúce rozvoj ich výtvarného nadania v zmysle celkového rozvoja osobnosti, profesijného uplatnenie a kvality ich života. Predpokladom tohto úsilia je poznanie možností ich výtvarného vyjadrovania, prostriedkov esteticko-výtvarnej komunikácie, vyučovacích metód a foriem práce s nimi.

Aj v súčasnosti nachádzame bariéry v spoločnosti pre ktoré sa rozvoju výtvarného nadania jednotlivcov so zrakovým postihnutím nevenuje adekvátne pozornosť a a priori sa táto možnosť obchádza v zmysle absentujúcej alebo obmedzenej funkcie zrakového vnímania. Do popredia sa kladie umelecké nadanie – hudobné, ktorému sa v časti populácie žiakov so zrakovým postihnutím venuje dostatočná pozornosť.

Postihnutie zraku a nadanie

Výtvarné umenie a vyjadrovanie detí so zrakovým postihnutím je ešte stále pre mnohých ľudí nepredstaviteľné. Výtvarné práce detí s ťažkým zrakovým postihnutím sú mnohokrát považované za nevydarené a nehodnotné. Napriek tomu je dôležité rozvíjať výtvarné vyjadrovanie aj u detí so zrakovým postihnutím. Porucha zrakového vnímania znižuje orientačné schopnosti v prostredí a znižuje možnosť vytvorenia rovnováhy medzi prostredím a jednotlivcom so zrakovou poruchou. Ak má byť výchova a vzdelávanie detí so zrakovým postihnutím úspešná aj v predmetoch výtvarne zameraných, je potrebné, aby sa vychádzalo zo špecifik zrakového vnímania a z osobitostí motorických a psychických činností, ktoré sú podmienené poruchou zraku.

Ako uvádza Motyčáková (2011) „pre správnu a účinnú výchovu umením je potrebné poznať stupeň zrakového postihnutia a vek, v ktorom u dieťaťa poškodenie nastalo. Potrebujeme vedieť, aké vizuálne podnety má dieťa zachované a či už má skúsenosť s farbou, do akej miery táto skúsenosť ovplyvňuje jeho vnímanie sveta. Aj deti s ťažkým zrakovým postihnutím podľa Požára (2001) môžu mať vynikajúci cit pre farby, ich zladenie a kombinácie. Práve z tohto hľadiska môžu byť výtvarné diela týchto detí zaujímavé a hodnotné. A práve práca s farbou je pre deti veľkým dobrodružstvom. Podľa našich skúseností dokonca aj pre nevidiace deti v mladšom školskom veku. Hoci možno nikdy nemali priamu skúsenosť s farbou, určite ju zažili sprostredkované, prostredníctvom iných ľudí. Nepoznané sa tu stáva príťažlivým. Vtedy je dôležité dať týmto deťom priestor pre prácu s farbou, asistovať im pri práci, aby získali zmysel pre estetiku.“

Nadaní so senzorickým alebo telesným postihnutím predstavujú špeciálnopedagogickú problematiku, o ktorej máme zatiaľ málo informácií. Ich talent zostáva častokrát neodhalený, i keď sa výnimočne môže prejavovať vo vynikajúcich výkonoch vzhľadom na rovnako postihnutých rovesníkov. Samotná identifikácia je veľmi náročná, pretože nie je celkom možné vytvoriť jednotné normy (kvôli veľkej variabilite a rôznorodosti miery ich postihnutia – napr. slabozrakosť, zvyšky zraku, slepota) týkajúce sa testov intelektových schopností, ale ani rôznych inventárov správania a prejavov týchto detí (Jurášková, 2006). Nadané zrakovo postihnuté dieťa môže byť dieťa, ktoré potrebuje špeciálno-pedagogickú podporu a prispôbenie podmienok vzdelávania, aby sa plne rozvíjal jeho potenciál pre dosahovanie výnimočných výsledkov v jednej alebo vo viacerých oblastiach. Deti so zrakovým postihnutím majú potenciál pre tvorivé myslenie, inteligenciu, silnú a trvalú motiváciu a pre ďalšie oblasti, ktoré patria do USOE kategórii nadania. USOE kategorizuje talent a nadanie na základe nasledujúcich oblastí: **všeobecná inteligencia, akademické výsledky, tvorivé a produktívne myslenie, schopnosť vodcovstva, výtvarné a aplikované umenie** ((Maker, 1982, in Jurášková, 2006).

Problematike detí so zrakovým postihnutím značnú pozornosť venuje Lopúchová (2008, 2011), ktorá upozorňuje na jej súvislosť s predškolským vekom, tento považuje za najvhodnejšie obdobie pre špeciálnopedagogickú intervenciu. Odporúča využívať metódu reedukácie vo výtvarných činnostiach, ktorá pozitívne ovplyvňuje porušené zrakové funkcie. Pri dlhšej zrakovej činnosti pociťujú deti s poruchami zraku subjektívne problémy, čím vzniká odpor k takémuto druhu činnosti. Z uvedeného dôvodu je potrebné ich vhodne motivovať a striedať prácu do blízka so zrakovou prácou do diaľky. Dôsledky tupozrakosti a škuľavosti sa prejavujú v znížení zrakových schopností, ktoré sa však po určitom čase môžu rozvinúť na videnie normálne alebo sa mu môžu priblížiť.

Učitelia v rámci edukačného procesu a očakávaných výkonov delia deti so zrakovým postihnutím na dve hlavné skupiny: nevidiaci a slabozrakí. Žiakov so zvyškami zraku zaraďujú k nevidiacim, skupinu žiakov s poruchou binokulárneho videnia priraďujú k deťom slabozrakým. Pre učiteľov je dôležité vedieť, do akej miery majú deti zachované vizuálne predstavy. Práca slabozrakých detí je zo všeobecného hľadiska porovnateľná s prácou intaktných žiakov. U nevidiacich detí výtvarné vyjadro-

vanie ovplyvňujú zachované vizuálne vnemy z obdobia pred stratou zraku (Motyčáková, 2011).

Výskumov v oblasti výtvarného nadania a jeho rozvoja u zrakovo postihnutých na Slovensku nie je veľa, preto v tejto časti nášho príspevku uvedieme niekoľko poznatkov výskumne overených v spolupráci s diplomantmi nášho odboru, ktorí venovali pozornosť rozvoju výtvarného prejavu slabozrakých žiakov prostredníctvom programu reedukačných cvičení u detí predškolského veku a sledovaniu záujmu o výtvarné aktivity, využívanie výtvarných techník a materiálov, prostriedkov na výtvarnej výchove v základnej škole pre slabozrakých.

Cieľom výskumu Krakovej (1989) bolo porovnať výtvarný prejav tupozrakých a škuľavých detí na začiatku a na konci reedukačného procesu a zistiť osobitosti ich výtvarného prejavu. Z výskumných metód použila rozhovor, metódu priameho pozorovania v prirodzených podmienkach a kvalitatívnu analýzu výtvarných produktov. Výskumný súbor tvorilo 24 detí predškolského veku so zrakovým postihnutím - 13 chlapcov a 11 dievčat.

Tab 1 Výskumný súbor

Číslo	Vek	Diagnóza	Počet absolvovan. turnusov	Predĺženie turnusu o	Odloženie školsk. dochádzky
1	3	A+H	2	nepredĺženie	nie
2	3	S+A	1	1	nie
3	3	S+H	1	nepredĺženie	nie
4	4	S+A	2	nepredĺženie	nie
5	4	S+H	1	1	nie
6	4	S+H+A	3	nepredĺženie	nie
7	4	S+H+A	1	1	nie
8	4	S+H	2	nepredĺženie	nie
9	4	S+A	1	nepredĺženie	nie
10	4	S+H	1	1	nie
11	4	S+M	1	1	nie
12	5	S	2	nepredĺženie	nie
13	5	S+M	3	nepredĺženie	nie
14	5	S+M	2	1	nie
15	5	S+H+A	2	1	nie
16	5	S+H	2	nepredĺženie	nie
17	5	S	5	1	nie
18	5	S+H	2	nepredĺženie	nie
19	6	S+A	2	1	áno
20	6	S+H	1	1	áno
21	6	S+N+M	1	1	áno
22	6	S+A+T	2	1	áno
23	6	S	1	nepredĺženie	nie
24	6	S+H+A+D-MO	3	nepredĺženie	áno

Vysvetlivky skratiek: S-strabizmus, A-amblyopia, H-hypermetropia, M-myopia, T-astigmatizmus, N- nystagmus

Výskum bol realizovaný v Materskej škole pre tupozraké a škuľavé deti vo Zvolene. Výskumnú vzorku tvorili deti zaradené do 6 mesačného turnusu v čase od 1.9.1988 do 31.1. 1989. Výtvarné práce deti realizovali na začiatku a pred ukončením liečebného pobytu.

Vstupná práca - zadanie: nakresliť na jeden výkres svojho najlepšieho kamaráta a na druhý výkres hry detí na ihrisku a v záhrade s tým, že na začiatku kreslenia bola navodená motivácia jesennej prírody. Použitý výtvarný materiál - mastnými pastel, výkres formát A4. Čas na ukončenie kresby bol pevne stanovený, avšak deti ho nevyužili, kresby ukončili v priebehu 5 minút. **Záverečná práca** na konci liečebného pobytu - zadanie dvoch tém „Môj priateľ“ a „Zimné hry v prírode.“ Podmienky na kreslenie boli rovnaké ako na začiatku liečebného pobytu, avšak deti pri kreslení využili viac času v porovnaní s úvodnou prácou. V komparácii výtvarných produktov na začiatku liečebného procesu a v jeho závere bolo značené: **zlepšenie, zhoršenie alebo stagnáciu výtvarného prejavu dieťaťa.**

Analýza výsledkov výskumu: v komparácii výtvarného prejavu tupozrakých a škuľavých detí boli použité nasledujúce kritériá: *zvládnutie témy, výskyt postáv, proporčné vzťahy, priestorové zobrazenie, kolorit s použitím päťbodovej škály (viď tab. 2).* Zvládnutie témy vychádzalo zo: *zobrazenia postavy a jej základných častí (hlava, krk, trup, ruky, nohy), zo zobrazenia jednotlivých detailov (oči, nos, ústa, vlasy, prsty, chodidlá, oblečenie), zo schopnosti dieťaťa celkového pochopenia a zvládnutia určenej témy.*

Tab 2 Spôsob pridelovania bodov pri zvládnutí témy

Body	Tému zvládol
0	nezvládol
1	čiastočne
2	primerane
3	dobre
4	veľmi dobre

V tabuľke 3 vidíme hodnotenie výskytu postáv, počet postáv, ktoré dieťa zaradilo do svojej kresby.

Tab 3 Hodnotenie výskytu postáv

Body	Počet postáv
0	žiadna postava
1	jedna postava
2	dve postavy
3	tri postavy
4	štyri a viac postáv

Správne vystihnutie proporčných vzťahov znamenalo pozitívny záznam pri správnom napojení jednotlivých častí tela a proporčné zvládnutie jednotlivých častí tela.

Tab 4 Hodnotenie proporčných vzťahov

Body	Počet postáv
0	nesprávne
1	nedostatočne
2	primerane
3	dobre
4	veľmi dobre

Správna orientácia – kompozičné vzťahy, priestorové súvislosti: postava - obloha, slnko postava – zem, postava- ostatné prvky kompozície.

Tab 5 Hodnotenie správnej priestorovej orientácie

Body	Priestorové zobrazenie
0	nevyskytuje sa
2	vyskytuje sa čiastočne
4	vyskytuje sa

Kolorit - farebné vyjadrenie dieťaťa, najmä výraznosť, pestrosť, sýtosť a reálne priradenie farby jednotlivým prvkom kompozície.

Tab 6 Hodnotenie farebného vyjadrenia dieťaťa

Body	Kolorit
0	nevýrazný, fádny
1	pestrý, ale nevýrazný
2	výrazný, málo pestrý
3	výrazný, pestrý, ale nereálny
4	výrazný, pestrý, sýty

V tabuľke 7 vidíme výsledky percentuálneho porovnania výsledkov rozboru produktov výtvarných činností detí skúmanej vzorky. Porovnaním prác na začiatku a na konci liečebného pobytu v ortoptickej škole, po absolvovaní reedukačných cvičení ortoptiky a pleoptiky (navliekanie korálok, kreslenie pod čiaru, výplň plochy pastelom, mozaika, kreslenie na čiaru, skladanie po čiare, strihanie po čiare, vyšívanie na papier, vystrihovanie snehuliaka....) sa zrakové vnímanie detí podstatne zlepšilo, zvýšila sa ostrosť zraku a rozsah zorného poľa. V tabuľke 7 a v grafe 1 môžeme vidieť zlepšenie vo všetkých kritériách. Môžeme teda povedať, že reedukačné cvičenia majú priamy a pozitívny dopad na výtvarný prejav tupozrakých a škuľavých detí a tým aj na možný rozvoj ich výtvarného nadania.

Tab 7 Percentuálne porovnanie jednotlivých kritérií

	Zvládnutie. témy	Výskyt postáv	Proporčné. vzťahy	Priestorové. zobra- zenie	Kolorit
Výtvarný prejav na začiatku procesu	25%	23,96%	25%	35,42%	33,33%
Výtvarný prejav na konci	47,92%	38,54%	46,88%	47,92%	52,08%
Zlepšenie o	22,92%	14,58%	21,88%	12,50%	18,75%

Z výsledkov výskumu Krakovej (1989) vyplýva, že špeciálny prístup k deťom so zrakovým postihnutím, včasná špeciálno-pedagogická intervencia už v predškolskom veku, výrazne eliminuje prejavy porúch zrakového vnímania, zrakovej koncentrácie a ich dopad na kvalitu grafického prejavu detí v škole.

Prezentáciou niekoľkých výsledkov výskumu Miškerikovej (1990) v tejto časti nášho príspevku chceme upozorniť na možnosti využívania výtvarných materiálov, techník a prostriedkov v špeciálnopedagogickej intervencii výtvarného pedagóga v základnej škole.

Cieľom výskumu bolo zistiť možnosť používania výtvarných techník so slabozrakými deťmi, tak aby sa rozvíjal ich tvorivý potenciál, variabilnosť výtvarných techník, vhodnosť a prípadné kontraindikácie. Záujem autorky bol orientovaný taktiež na záujmy žiakov o výtvarné činnosti a o samotný vyučovací predmet výtvarná výchova.

Z výskumných metód bol použitý dotazník a riadený rozhovor, pričom na tento účel boli vytvorené dva dotazníky, jeden pre žiakov 5. -7. ročníka základnej školy internátnej pre slabozrakých, ktorý pozostával z 11 otázok, druhý dotazník bol určený žiakom 8. ročníka, kde sa predmet výtvarná výchova už nevyučuje, obsahoval 4 otázky. Riadený rozhovor bol realizovaný s učiteľom výtvarnej výchovy. Učiteľ v ňom odpovedal na 21 otázok, ktoré boli zamerané na zistenie kvalifikácie, dĺžky jeho pedagogickej praxe, zistenie jeho postojov k vyučovanému predmetu a podobne.

Výskumnú vzorku tvorilo 51 žiakov druhého stupňa navštevujúci 5. – 8. ročník Základnej školy internátnej pre slabozrakých na Svrčej ulici v Bratislave. Išlo o heterogénnu skupinu žiakov z hľadiska pohlavia i symptomatológie slabozrakosti. Najčastejšie vyskytujúci sa poruchami u respondentov boli myopia gravis (krátkozrakosť), hypermetropia gravis (ďalekozrakosť), nystagmus (očný tras), acotoma (zúženie zorného poľa), astigmatizmus (porucha refraktérnosti), afakia (stav po operatívnom vybratí šošovky z oka), strabizmus (škúlenie) a amblyopia (tupo-zrakosť).

Tab.1 Rozloženie výskumnej vzorky

ročník	počet žiakov
5.ročník	12
6.ročník	18
7.ročník	13
8.ročník	8
spolu	51

Otázky v dotazníku boli zamerané na zisťovanie záujmu respondentov o predmet výtvarná výchova, obľúbenej výtvarnej techniky, výtvarného materiálu, vzťahu ku kombinovaným technikám, podmienok realizácie výtvarnej výchovy a podobne. Výsledky výskumu poukazujú na potrebu žiakov realizovať sa vo výtvarných aktivitách, pričom 63% respondentov sa teší na hodinu výtvarnej výchovy. Na otázku „Rád/rada kreslíš?“ odpovedalo 51% respondentov kladne, 12% odpovedalo záporne a 37% respondentov motivuje k výtvarnej činnosti námet, pričom 47% má najradšej prírodné námety.

Dotazníkom bolo zisťované aj to, s akým výtvarným materiálom respondenti radi pracujú. Na základe výsledkov výskumu konštatujeme, že najviac je obľúbená u žiakov čierna tuha- uhoľ, olejový pastel, tuš, fix, suchý pastel, pričom nízku preferenciu vykazuje záujem o modelovanie z hlíny a maľbu temperovými farbami. Na prvom mieste v preferencii výtvarných techník obstála technika kresby (výrazným, kontrastným materiálom) až v 77% zastúpení. Vzťah slabozrakých žiakov ku kombinovaným technikám nebol výrazne preukázaný. Na otázku, ktorej cieľom bolo posúdiť podmienky vytvorené na hodinách výtvarnej výchovy, odpovedali všetci respondenti jednotne, že podmienky na hodinách výtvarnej výchovy sú veľmi dobré. Až 70% respondentov uviedlo, že by mali záujem o väčší týždenný počet hodín výtvarnej výchovy.

V 8.ročníku sa predmet výtvarná výchova už nevyučuje, preto bol dotazníkom zisťovaný aj záujem respondentov o hodiny výtvarnej výchovy vo 8. ročníku. Z celkového počtu respondentov 63% prejavilo záujem o predmet výtvarná výchova aj v 8. ročníku. Respondentom bola dotazníkom položená aj otvorená otázka, v ktorej mohli uviesť problémy, ktoré majú na predmete výtvarná výchova, vzhľadom k svojmu zrakovému postihnutiu. V 5.ročníku všetci žiaci odpovedali, že nemajú žiadne problémy. V 6.ročníku 1 žiak uviedol ako problém farbosleposť a 1 žiak svoje telesné postihnutie. V 7. ročníku dvaja žiaci uviedli ako problém farbosleposť a 1 žiak telesné postihnutie.

Na otázku, či žiaci radi kreslia, maľujú, modelujú vo svojom voľnom čase, bola zistená vyššia početnosť kladných odpovedí, záporne odpovedal len jeden žiak. Najčastejšie si pri tom vyberajú námety k významným udalostiam, námety z prírody a námety postáv. Ako najobľúbenejší výtvarný materiál uviedli žiaci 8. ročníka podobne a v ostatných tuhu, fixy a modelovací materiál. Záujem prevládá tiež o kresliarsky materiál a o techniku kresby. Na otázku, či žiaci majú záujem o vyučovanie predmetu výtvarná výchova aj v 8. ročníku, odpovedali prevažne kladne – šesť ku dvom, ktorí uviedli, že vo výtvarnej neboli dobrí.

Na základe vyššie uvedených zistení je možné konštatovať, že napriek nedokonalému pociťovaniu a vnímaniu okolitého sveta zrakovým analyzátorom (predstavy slabozrakých žiakov sú slabšie, nejasnejšie, chudobnejšie na detaily) neovplyvňuje záujem žiakov o výtvarné činnosti a predmet výtvarná výchova. Slabozrakí žiaci prejavujú kladný vzťah nielen k výtvarnej činnosti, v ktorej môžu pracovať tvorivo, uplatňovať svoju fantáziu, predstavivosť, ale aj k výtvarnému umeniu a ku krásu sveta okolo nás. Potešujúcim zistením je, že ak sú slabozrakí žiaci vedení na hodine výtvarnej výchovy odborníkom, môžu

dosahovať vo výtvarnom vyjadrovaní takmer rovnakú úroveň ako žiaci bez zrakového postihnutia. Pri zostavovaní hodín výtvarnej výchovy je dôležitá forma práce, ktorú volíme výberom výtvarných techník s prihliadnutím k danej téme a druhu a stupňu postihnutia. Veľký význam pri upevnení vzťahu žiaka k výtvarnej výchove má striedanie výtvarných techník a používanie viacerých súčasne na jednej vyučovacej hodine podľa žiakových možností a diagnóz. Kontraindikácie pôsobia vodové farby nie sú vhodné pre výtvarnú činnosť slabozrakých žiakov, pretože sú nevýrazné, málo kryjú a ich sýtosť treba namiešať, čo deťom robí veľké ťažkosti. Rovnako tvrdé ceruzky a pastelky s tenkým hrotom. Pre slabozrakých žiakov a ich maľbu sú vhodné temperové farby, avšak ani tieto nepreferujú.

Podľa názoru učiteľa výtvarnej výchovy v základnej škole internátnej pre slabozrakých a v zhode s našimi skúsenosťami sa dajú v práci s deťmi so zrakovým postihnutím uplatniť všetky výtvarné techniky predpísané učebnými osnovami ako v bežnej základnej škole. Použitie rozmanitých výtvarných techník si však vyžaduje väčšiu náročnosť prípravy učiteľa po stránke materiálnej a metodologickej, i zvýšený individuálny prístup. Po voľbe výtvarnej techniky je veľmi dôležité zvážiť, aký výtvarný materiál zvolíť pre dosiahnutie výchovno-vzdelávacieho cieľa. Na základe výsledkov výskumu konštatujeme, že žiaci najradšej pracujú s kresliarskym materiálom (tuš, tuha, suchý pastel a olejový pastel – materiály), ktoré sa ľahko nanášajú a zanechávajú viditeľnú stopu.

Záver

Prezentované výsledky, aj keď staršieho dátá, potvrdzujú potrebu žiakov so zrakovým postihnutím realizovať sa vo vizuálnom umení a ak je vytvorené primerané edukačné prostredie, dokážu aj títo jednotlivci podávať porovnateľné a v prípade výtvarne nadaných aj nadštandardné výsledky. Na základe výsledkov výskumu konštatujeme, že používanie výtvarného materiálu je do značnej miery ovplyvnené jeho dostupnosťou. Používanie rozmanitého materiálu je späté s používaním rozličných výtvarných techník. Výsledky výskumu ďalej preukázali, že žiaci majú vytvorené dobré podmienky pre svoju výtvarnú činnosť. Základná škola internátna pre slabozrakých má odbornú učebňu výtvarnej výchovy – kresliareň. Výsledky výskumu dokazujú veľký tiež veľký záujem o predmet výtvarná výchova, zo 43 žiakov by až 30 chcelo, aby sa predmet výtvarná výchova vyučoval 2 až 3 hodiny týždenne. S týmto sa stotožňuje aj názor učiteľa, ktorý v rozhovore uviedol, že k skvalitneniu výtvarného prejavu slabozrakých žiakov by prispelo aj zvýšenie počtu hodín výtvarnej výchovy z 1 na 2, 3 hodiny týždenne. Podľa učiteľa výtvarnej výchovy je potrebné vyučovať predmet Výtvarná výchova aj v 8. ročníku pre rozvíjanie estetického čítania, vkusu, vytvárania vzťahu k umeniu.

Literatúra:

GREGUŠOVÁ, H. 2006. *Výskyt výtvarne nadaných žiakov s postihnutím v Slovenskej Republike*. In: Niektoré aspekty nadania a talentu u postihnutých jednotlivcov. Bratislava : Sapientia, 2006 ISBN 80-89229-04-2.

GREGUŠOVÁ, H. 2011. *Prečo „Umenie bez bariér, umenie bez hraníc?“* In: Umenie v kontexte Špeciálnej pedagogiky. Zborník príspevkov z konferencie. Bratislava : Iris, 2011. ISBN 978-80-89238-49-1.

JURÁŠKOVÁ, J. 2006. *Teoretické základy edukačnej starostlivosti o nadaných s postihnutím alebo narušením* In: Niektoré aspekty nadania a talentu u postihnutých jedincov. Zborník príspevkov z výsledkov riešenia výskumnej úlohy VEGA č.1/1405/04. Bratislava : Sapientia, 2006, ISBN 80-89229-04-2.

KRAKOVÁ, R. 1989. *Vplyv reedukačných cvičení na výtvarný prejav tupo-zrakých a škuľavých detí*. Diplomová práca (viedla Gregušová, H.). Bratislava: Pedagogická fakulta UK. 1989. 80 s.

LOPÚCHOVÁ, J. 2008. *Pedagogika zrakovo postihnutých*. (Vybrané kapitoly). Bratislava : MABAG, 2008. ISBN 978-80-89113-53-8.

LOPÚCHOVÁ, J. 2011. *Z výskumu účinnosti reedukačných výtvarných techník u detí s poruchami binokulárneho videnia*. In: Umenie v kontexte Špeciálnej pedagogiky. Zborník príspevkov z konferencie. Bratislava : Iris, 2011. ISBN 978-80-89238-49-1.

MIŠKERIKOVÁ, D. 1990. *Výtvarné techniky a možnosť ich realizácie v 5. – 8. ročníku v základnej škole internátnej pre slabozrakých*. Diplomová práca (viedla Gregušová, H.). Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 1990. 70 s.

MOTYČÁKOVÁ, Z. 2011. *Výtvarná výchova na 1. stupni základných škôl pre žiakov so zrakovým postihnutím*. In: Umenie v kontexte Špeciálnej pedagogiky. Zborník príspevkov z konferencie. Bratislava : Iris, 2011. ISBN 978-80-89238-49-1.

POŽÁR, L. 2001. *Jedinci s ťažkým zrakovým postihnutím a umenie*. In: *Komplexná starostlivosť o zrakovo postihnuté deti, žiakov a študentov*. Bratislava: metodické centrum mesta Bratislavy. ISBN 80 – 7164 – 322.

VANČOVÁ, A. 2008. *Integrácia a inklúzia osôb s postihnutím, narušením alebo znevýhodnením v kontexte edukácie v komparácii s ich segregáciou*. (Vybrané kapitoly). Bratislava : MABAG, 2008. ISBN 978-80-89113-48-4.

Kontaktné údaje:

Doc. PaedDr. Hedviga Gregušová, CSc.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, ÚŠŠ, Katedra špeciálnej pedagogiky, Račianska 59 813 34 Bratislava
e-mail: gregusova@fedu.uniba.sk

DETERMINANTY ROZVÍJANIA VÝTVARNÉHO NADANIA ŽIAKOV SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM

DETERMINING THE FACTORS OF VISUAL ART PREDISPOSITION DEVELOPMENT OF HEARING IMPAIRED STUDENTS

HEDVIGA GREGUŠOVÁ

Anotácia: Príspevok prezentuje poznatky o osobitostiach výtvarného prejavu žiakov so sluchovým postihnutím s akcentom na určujúce činitele rozvoja výtvarného nadania tejto časti populácie.

Annotation: The contribution presents hearing impaired students specifics of art expression on accent of identification the determining factors for development of artistically gifted population of hearing impaired students.

Kľúčové slová: výtvarné nadanie, výtvarný prejav, zdravotné postihnutie, sluchové postihnutie, segregácia, integrácia, inklúzia

Key words: artistically gifted students, art expression, disability, hearing impairment, segregation, integration, inclusion

Úvod

Cieľom nášho príspevku je prezentácia niektorých teoretických a empirických poznatkov v súvislosti s podporou súčasných snáh inkluzívnej formy vzdelávania žiakov a študentov so zdravotným postihnutím. V tomto príspevku orientujeme záujem na výtvarne nadaných žiakov so sluchovým postihnutím (ďalej VnSP). Sme si vedomí špecifik, ktoré vyplývajú so závažnosti sluchového postihnutia (SP), z jeho etiológie a symptomatológie najmä u ťažkých porúch sluchu a jeho strate. Špecifickou oblasťou sú kombinácie rôzneho postihnutia sluchu s ďalšími postihnutiami. Čiže k forme edukácie žiakov a študentov so sluchovým postihnutím je potrebné pristupovať špecificky, tak ako u mentálne, somaticky a inak zmyslovo postihnutých jednotlivcov a hľadať determinanty určujúce rozvoj ich výtvarného nadania v zmysle celkového rozvoja osobnosti, profesijného uplatnenie a kvality ich života. Predpokladom tohto úsilia je poznanie možností ich výtvarného vyjadrovania, prostriedkov esteticko-výtvarnej komunikácie, vyučovacích metód a foriem práce s nimi.

Aj v súčasnosti nachádzame bariéry v spoločnosti pre ktoré nie všetci VnSP môžu rozvíjať svoje umelecké nadanie v stredných a vysokých školách, prípadne na univerzitách takto zameraných. Avšak v komparácii s možnosťami študentov so zrakovým postihnutím je nutné poznamenať, že tak ako zrakovo postihnutí majú väčšie možnosti uplatniť hudobný talent v rôznych profesiách aj študenti so SP majú väčšie možnosti profesijnej orientácie na prácu, ktorá vyžaduje umelecké schopnosti, umelecké čítanie, v oblasti umeleckých remesiel.

1 Osobitosti výtvarného prejavu žiakov so sluchovým postihnutím.

Nadanie či talent sú vlastnosti, ktoré má každý človek, rozdiel je iba v spôsobe ich rozvinutia. I ľudia s postihnutím môžu byť v určitej oblasti nadaní. Dôkazom toho sú napr. výborné výsledky našich paralympijských športovcov na paralympiádach, ale aj úžasné výkony nevidiacich hudobníkov, spevákov, dokonca maliarov a sochárov. S obdivom sledujeme pantomimické divadlo nepočujúcich, ako aj ich zdatnosť v remeslách s umeleckým zameraním.

Identifikácia nadania u postihnutých jednotlivcov však nie je v súčasnosti podrobne rozpracovaná a dostatočne vedecko-výskumne pokrytá (Vašek, 2006). V rámci grantovej úlohy VEGA č.1/1405/04 s názvom „Kvantitatívna a kvalitatívna analýza populácie handicapovaných a súčasne nadaných na Slovensku“ sa čiastočne riešila otázka týkajúca sa identifikácie nadania u postihnutých. Naše skúmanie v projekte VEGA č. 1/0161 „Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí“ v tomto zámere pokračuje v snahe získané poznatky doplniť, okrem iných skutočností, o bližšie poznanie osobitostí výtvarného prejavu VnSP.

Identifikácia nadania je náročná u zdravých detí, väčšie problémy však prináša identifikácia postihnutých nadaných, pretože u nich postihnutie môže často krát výrazne prejavy nadania prekrývať. Ako teda postupovať, aby sme odhalili nadanie u týchto detí? Pri hľadaní talentov medzi postihnutými deťmi je podľa Dočkala (2005, s.173-175) dôležité:

- Potlačiť predsudky, že každé nadané dieťa musí dosahovať vynikajúce výsledky vo všetkých činnostiach, že ak je niekto iný ako ostatní, nemôže dosahovať rovnaké úspechy a pod.
- Najst vhodný komunikačný kanál, pretože pri mnohých druhoch postihnutia nie je možné používať bežnú hovorenú reč. Treba vhodne aplikovať náhradné komunikačné systémy, vďaka ktorým je možné s dieťaťom nadviazať kontakt.
- Vyvarovať sa používaniu metódy testovania ako jedinej diagnostickej metódy. Treba zohľadniť i mnoho iných údajov týkajúcich sa správania a reakcií dieťaťa.
- Psychodiagnostické nástroje je treba modifikovať pre potreby postihnutého dieťaťa. Zmeny sa môžu týkať obsahu (úlohy musia zodpovedať skúsenostiam dieťaťa) ako aj samotnej administrácie.
- Akceptovať fakt možného oneskorenia vo vývine dieťaťa vyplývajúceho zo samotného postihnutia. Výkony postihnutých detí je preto dôležité porovnávať s výkonmi rovnako postihnutých vrstovníkov – nie však so štatistickou normou pre príslušnú vekovú skupinu zdravých. Dôležité je tiež sledovať individuálny vývin dieťaťa.

Rigo (2011, s. 244) uvádza v súvislosti s umením v kultúre nepočujúcich definíciu jazyka nepočujúcich Shannyho Mowa (National Theatre Deaf, Waterford, Connecticut, USA): „Jazyk, ktorý je skôr viditeľný ako počuteľný. Jazyk tvarov namiesto zvukov. Jazyk rúk s **vlastnou syntaxou a slovnou zásobou. Jazyk Nepočujúcich...**“ podľa ktorej je najdôležitejšou hodnotou kultúry Nepočujúcich (s veľkým „N“) existencia **posunkového jazyka a špecifickej kultúry** (špecifické zvyky a tradície, spoločný jazykový kód, literatúra a umenie, pravidlá správania pri komunikácii...). O náhradných komunikačných systémoch v komunikácii so žiakmi SP bližšie pozri Vašek (2011) a Tarciová (2005).

1.2 Prezentácia výskumných zistení

Výskumov v oblasti výtvarného nadania a jeho rozvíjania u sluchovo postihnutých na Slovensku nie je veľa, preto v tejto časti nášho príspevku budeme vychádzať z výskumu realizovaného v spolupráci s diplomantkou odboru špeciálna pedagogika. Uvedieme niekoľko poznatkov o špecifikách vizuálneho vnímania a schopnosti vizualizácie vnímaných javov a dejov s ich odrazom vo výtvarnom prejave žiakov so sluchovým postihnutím v základnej škole.

Cieľom výskumu Pohorelcovej (1992) bolo zhodnotiť a porovnať výtvarný prejav sluchovo postihnutých a intaktných detí po stránke obsahovej a formálnej, nájsť niektoré špecifické rozdiely vo výtvarnom zobrazovaní sluchovo postihnutých a detí intaktných. Z výskumných metód bolo použité **pozorovanie a rozbor produktov výtvarných činností**. Výskumnú vzorku tvorilo 18 žiakov so sluchovým postihnutím 1. stupňa Základnej školy internátnej pre sluchovo postihnutých na Hrdličkovej ulici v Bratislave. Kontrolnú skupinu tvorilo 18 žiakov 1. stupňa Základnej školy na Vajanského ulici v Lučenci. Vek probantov bol v rozpätí 8 až 10 rokov.

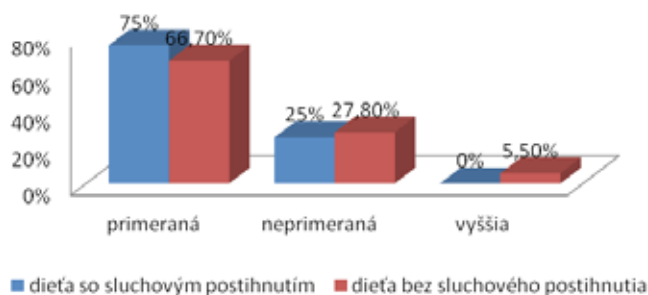
Organizácia a priebeh výskumu: každý žiak kreslil na tri zadané témy „Muž a žena“, „Rozprávka s otvoreným koncom“, „Môj najkrajší zážitok“. Čas stanovený na tvorbu kresby bol 45 minút, výtvarný materiál - výkres formátu A4. V prvej téme „Muž a žena“ bol výkres rozdelený na dve polovice a ich úlohou bolo nakresliť na jednu polovicu muža a na druhú polovicu ženu s tým, že pri kreslení môžu použiť iba ceruzku a guma. V druhej téme „Rozprávka s otvoreným koncom“ bol motivačným prvkom čarovný prútik, o ktorom sa deťom snívalo. Tento prútik dokázal splniť každé želanie. Deti si teda mali niečo želať a svoje želanie nakresliť. Výtvarný materiál - farebné pastelky. V tretej téme „Môj najkrajší zážitok“ mali deti nakresliť najkrajší zážitok z doterajšieho života. Po dokončení každé dieťa svoju prácu interpretovalo.

Jednotlivé témy boli hodnotené na základe nasledujúcich kritérií: *primeranosť kresby veku* dieťaťa, veľkosť figúry, detaily tváre, detaily rúk, detaily nôh, oblečenie figúry, pohyb figúry, *kompozícia* - využitie plochy, úroveň farebnosti koloritu, vzájomné vzťahy figúr a predmetov, *spôsob zobrazenia deja*, úroveň sebahodnotenia, kvalita obsahu.

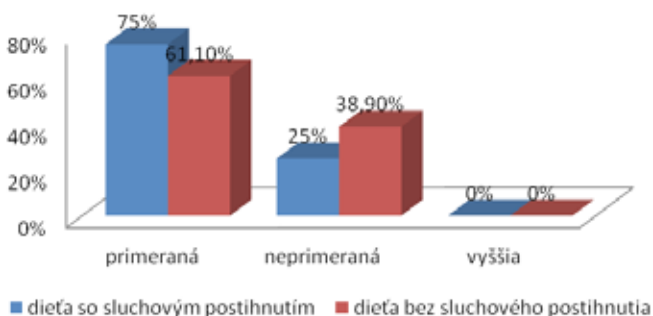
Primeranosť kresby - kresba mala zodpovedať úrovni 8-9-10-ročného dieťaťa, pričom tvorba sluchovo postihnutých žiakov pri téme číslo 1 a téme číslo 2 bola veku primeraná na vyššej úrovni v porovnaní prác s kontrolnou skupinou, čo znázorňuje graf 1, graf 2.

Kresbu, ktorá zodpovedala vyššej úrovni ako je úroveň 9-ročného dieťaťa dosiahlo 5,5% žiakov bez sluchového postihnutia v téme číslo 1 a 12,5% žiakov so sluchovým postihnutím v téme číslo 3. V téme číslo 2 ani jeden zo žiakov v oboch skupinách nedosiahol úroveň kresby vyššiu ako je úroveň kresby 9-ročného dieťaťa.

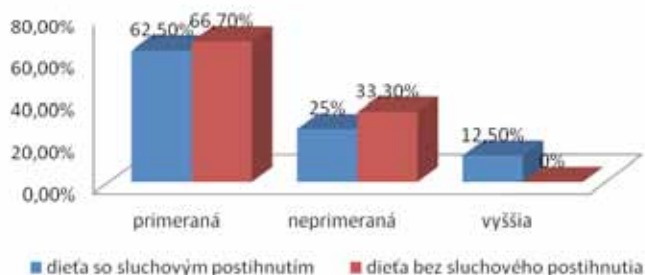
Graf 1 Primeranosť kresby veku v 1.téme „Muž a žena“



Graf 2 Primeranosť kresby veku dieťaťa v 2.téme „Rozprávka s otvoreným koncom“

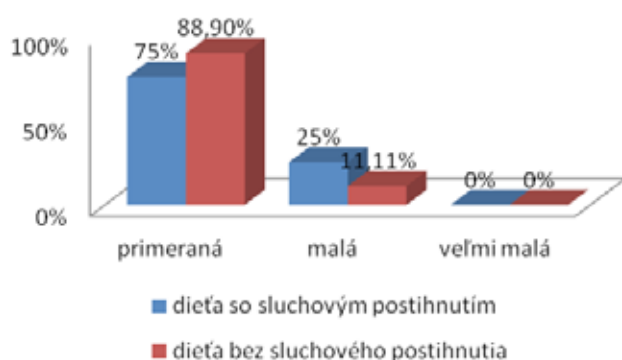


Graf 3 Primeranosť kresby veku dieťaťa v 3.téme „Môj najkrajší zážitok“



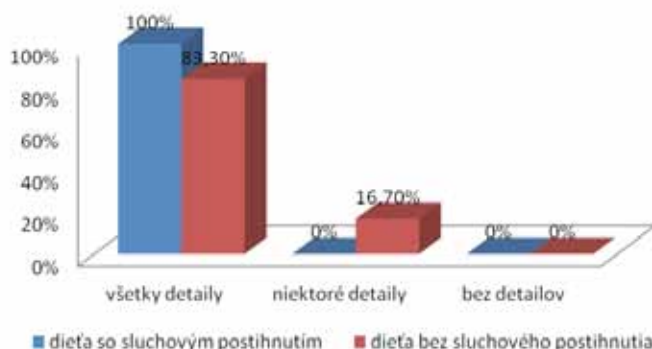
Veľkosť figúry - veľkosť figúry bola sledovaná v téme číslo 1 „Muž a žena.“ Veľkosť figúry bola hodnotená vo vzťahu k zadanému formátu A4. Práce boli rozdelené na figúru: primeranú- zaberala $\frac{3}{4}$ výšky daného formátu, malá- postava, ktorá mala 6 centimetrov, veľmi malá postava- 2 cm a menej.

Graf 4 Veľkosť figúry v 1.téme „Muž a žena“



Detaily tváre - boli sledované v kresbe na tému číslo 1 s názvom „Muž a žena“ sa zaznamenávala úplnosť (výskyt všetkých detailov tváre (oči, nos, ústa). V grafe 5 vidíme 100% úspešnosť u detí so sluchovým postihnutím, pričom u detí bez sluchového postihnutia bola úspešnosť o 16,70% nižšia. Zaujímavé je zistenie, že deti so sluchovým postihnutím kreslili vo väčšine prípadov ústa, ktoré boli otvorené. Nevyskytla sa ani jedna práca bez detailov tváre.

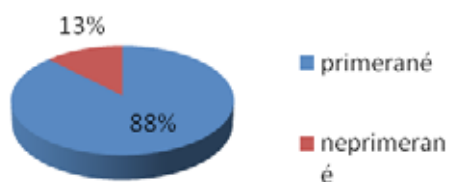
Graf 5 Detaily tváre v 1. téme „Muž a žena“



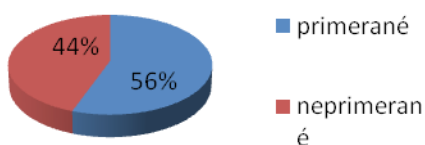
Detaily rúk – zaujímavý bol výsledok hodnotenia detailov rúk, ruky ako základný komunikačný prostriedok nepočujúcich – boli označované ako: primerané ruky (primerane dlhé, siahajú poniže trupu a majú všetky detaily), neprimerané ruky (sú dlhšie alebo kratšie),

Opäť bola zaznamenaná väčšia úspešnosť žiakov so sluchovým postihnutím, ktorí zobrazovali detaily rúk primerane až v 87,5%, pričom úspešnosť u žiakov bez sluchového postihnutia bola iba 55,6%. Tieto výsledky môžeme vidieť aj v grafoch 6 a 7.

Graf 7 Primeranosť zobrazenia detailov rúk v téme č. 1 u žiakov so SP

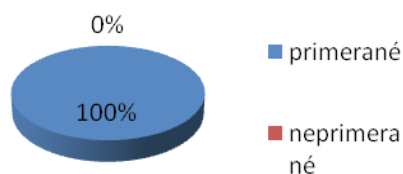


Graf 6 Primeranosť zobrazenia detailov rúk v téme č. 1 u žiakov bez SP

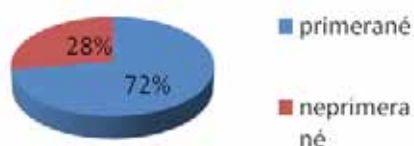


Detaily nôh - detaily nôh, základným kritériom pre nohy bola opäť dĺžka: primeraná - je ich správna dĺžka v porovnaní s trupom a primerane veľké chodidlo; neprimerané- rôzna dĺžka oboch nôh, respektíve nohy, ktoré sú proporčne kratšie ak alebo dlhšie. Kritérium zvládli so 100% účasťou (viď graf 8).

Graf 8 Primeranosť zobrazenia detailov nôh v téme č. 1 u žiakov so SP

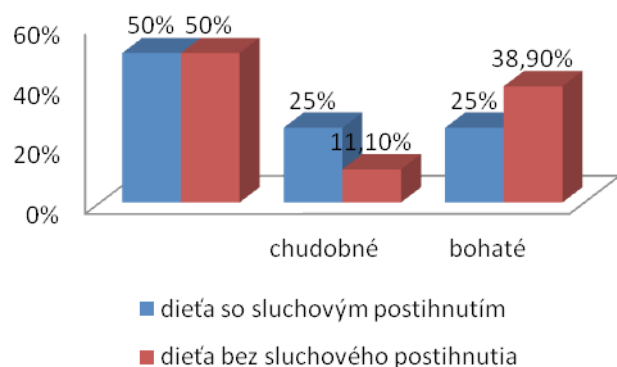


Graf 9 Primeranosť zobrazenia detailov nôh v téme č. 1 u žiakov bez SP



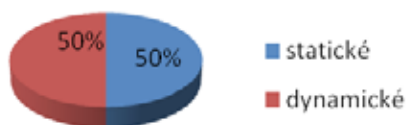
Oblečenie figúry – bolo tiež zaradené do hodnotenia, pretože „oblečenie“ alebo „jeho absencia“ môže poukazovať na odchýlky vo vývine. Použité boli nasledujúce kritériá: primerané oblečenie- oblečenie s primeranou dĺžkou rozlišujúc pohlavie; chudobné oblečenie- oblečenie, ktoré je strohé (absentujú jeho prvky); bohaté oblečenie- oblečenie s mnohými detailmi. Z grafu 10 vidíme že splnenie prvého kritéria u oboch skupín bolo vyrovnané, v druhom a treťom kritériu napredovala kontrolná skupina. Môžeme len usudzovať, že zovňajšku - oblečeniu neprpisujú žiaci so sluchovým postihnutím prvoradý význam, viacej si všímajú mimiku a gestiku.

Graf 10 Oblečenie figúry

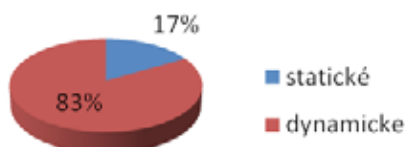


Pohyb figúry - ide o zobrazenie aktivity postáv, čo si vyžaduje isté kresliarske zručnosti Hodnotené boli: statické zobrazenia figúry alebo dynamické zobrazenie figúry. Zvládnutie kritéria 50% / 50% (viď tabuľka 11).

Graf 11 Zobrazenie pohybu postavy u žiakov so SP



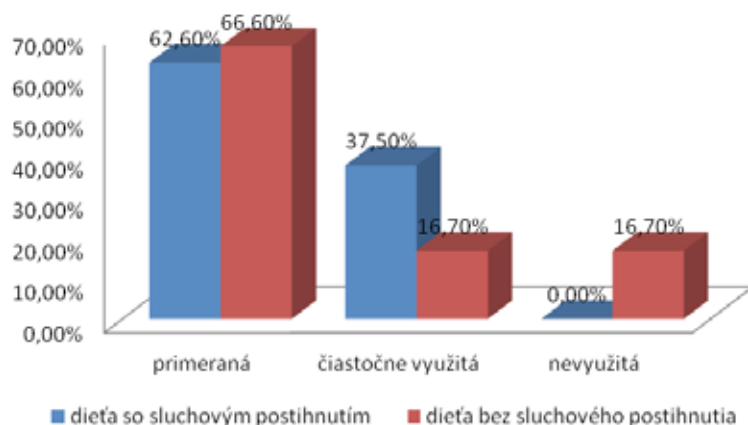
Graf 12 Zobrazenie pohybu postavy u žiakov bez SP



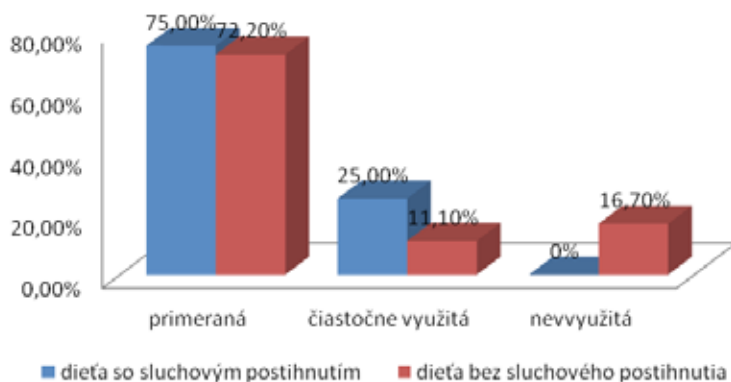
Ako môžeme vidieť z grafov 11 a 12, dynamické zobrazenie pohybu bolo menej problematické u žiakov bez sluchového postihnutia, pretože dynamické zobrazenie využilo až 83% žiakov.

Kompozícia - usporiadanie jednotlivých prvkov kresby a ich vzájomná previazanosť a efektívne využitie plochy určeného formátu. Pozitívne ukazovatele: primerane využitá plocha zaberá 70%; čiastočne využitá plocha, 50%; nevyužitá plocha, ktorá zaberá menej ako 50%.

Graf 13 Kompozícia v téme č. 2 „Rozprávka s otvoreným koncom“

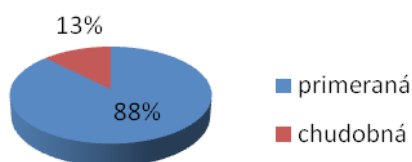


Graf 14 Kompozícia v téme č. 3 „Môj najkrajší zážitok“

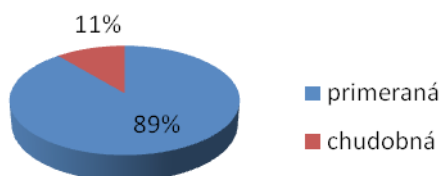


Úroveň farebnosti - farba má psychologickú, estetickú, emocionálnu, komunikatívnu a diagnostickú hodnotu, pomocou nej možno vyvolať rôzny emotívny zážitok. Farebnosť kresieb bola hodnotená v téme č. 2 a v téme č. 3. Výkresy probantov boli rozdelené do dvoch skupín: primeraný kolorit; neprimeraný kolorit - málo farebné, pričom hodnotenie nepodliehalo množstvu použitých farieb, ale silnému estetickému dojmu. Prekvapivé sú výsledky oboch skupín a vyváženosť využitia farebného koloritu.

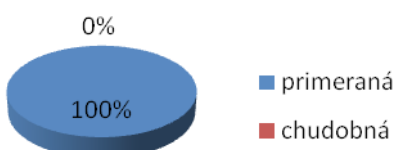
Graf 15 Farebnosť v téme č. 2 u žiakov so SP



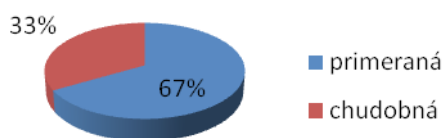
Graf 16 Farebnosť v téme č. 2 u žiakov bez SP



Graf 17 Farebnosť v téme č. 3 u žiakov so SP



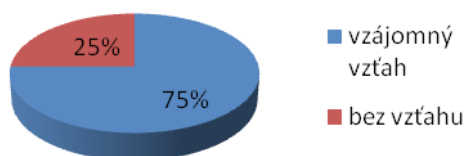
Graf 18 Farebnosť v téme č. 3 u žiakov bez SP



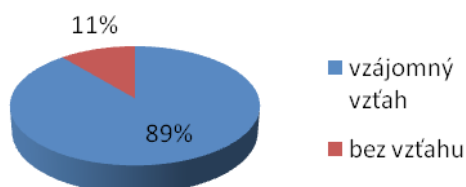
Z predchádzajúcich grafov môžeme pozorovať isté skóre vo využití farebného koloritu jednotlivých skúmaných skupín, pričom význam zohráva aj zadanie – téma, námet.

Vzájomné vzťahy figúr a predmetov - ako hodnotné práce boli označené tie, v ktorých figúry neboli izolované, ale vo vzájomnom vzťahu a v pohybe. V grafe 19 a 20 pozorujeme skóre u detí bez sluchového postihnutia.

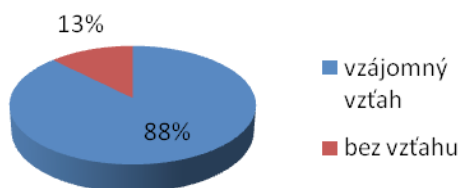
Graf 19 Vzťah figúr a zobrazovaných predmetov v téme č. 2 u žiakov so SP



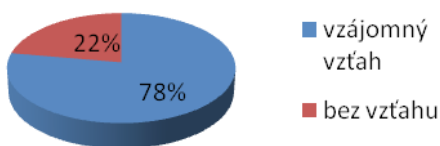
Graf 20 Vzťah figúr a zobrazovaných predmetov v téme č. 2 u žiakov bez SP



Graf 21 Vzťah figúr a zobraz. predmetov v téme č. 3 u žiakov so SP

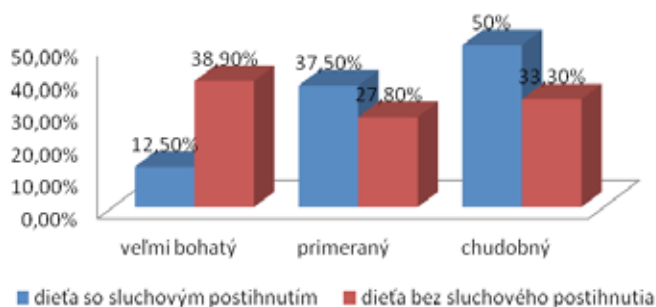


Graf 22 Vzťah figúr a zobraz. predmetov v téme č. 3 u žiakov bez SP

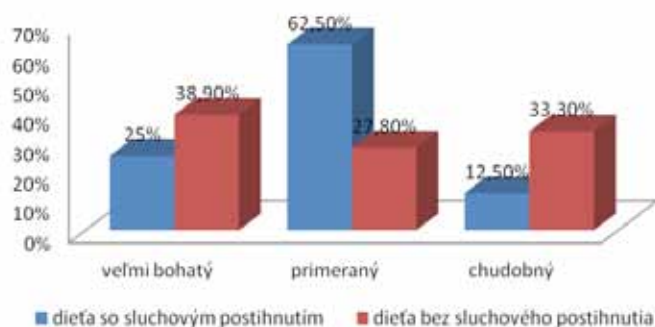


Spôsob zobrazenia deja – bol hodnotený v témach č. 2 a 3 v troch skupinách kresieb: veľmi bohaté zobrazenie deja, s mnohými predmetmi a detailmi; primerané zobrazenie k veku probantov; chudobné zobrazenie deja- neprimerane k veku žiakov oboch skupín.

Graf 23 Spôsob zobrazenia deja v téme č. 2

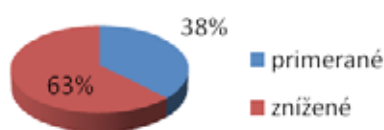


Graf 24 Spôsob zobrazenia deja v téme č. 3

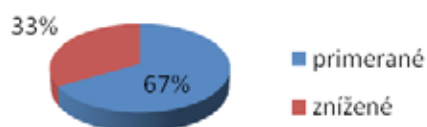


Sebahodnotenie – interpretácia výtvarného prejavu detí, hodnotenie a sebahodnotenie je významnou súčasťou každej vyučovacej jednotky. Táto časť výskumu prináša poznatok o zníženom hodnotení vlastných výtvarných produktov probantmi výskumnej vzorky v skupine detí so sluchovým postihnutím. V kresbách sa prejavuje zobrazovaním malých a roztrúsených postáv. V téme č. 2 malo až 62,50% podiely a v téme č. 3 v 50% podiely. V skupine žiakov bez sluchového postihnutia bolo v téme č. 2 znížené sebahodnotenie 33,30% podiel a v téme č. 3, 16,7% podiel.

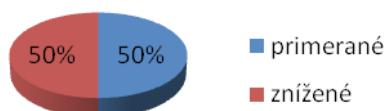
Graf 25 Úroveň sebahodnotenia v téme č. 2 u žiakov so SP



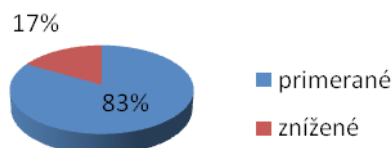
Graf 26 Úroveň sebahodnotenia v téme č. 2 u žiakov bez SP



Graf 27 Úroveň sebahodnotenia v téme č. 3 u žiakov so SP



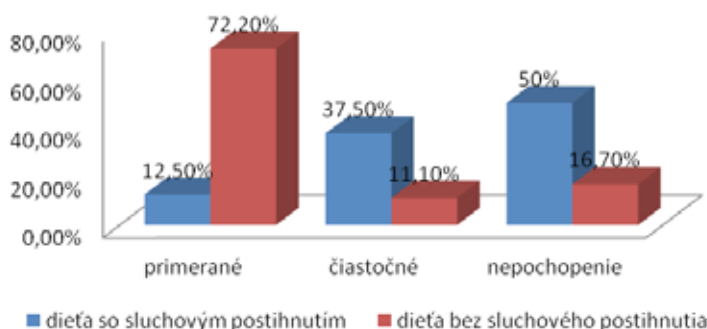
Graf 28 Úroveň sebahodnotenia v téme č. 3 u žiakov bez SP



Kvalita zobrazovania obsahu námetu – bola hodnotená na základe pochopenia danej témy a vystihnutia jej obsahu, pričom z hľadiska pochopenia témy boli hodnotené 3 skupiny žiakov: žiaci, ktorí tému pochopili primerane- respondent začal kresliť bez otázok; žiaci, ktorí tému pochopili čiastočne- po zadaní témy potreboval žiak nápo ved; žiaci, ktorí tému nepochopili- ani po nápo ved respondent nereagoval.

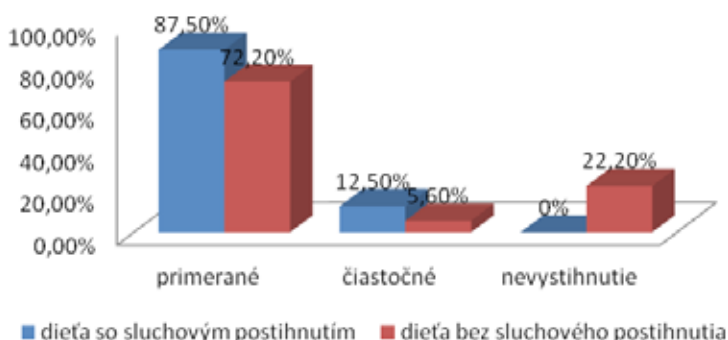
Pri téme č. 1 „Muž a žena“ sa nevyskytli problémy s pochopením, ale ako vidíme v grafe 29 s témou 2 „Rozprávka s otvoreným koncom“ mali probanti so SP výrazné problémy. Táto téma sa vyznačovala abstrakciou – pojmy takéhoto charakteru sa SP jednotlivcom sprostredkujú najťažšie. Tému nepochopilo 50 % žiakov, pričom žiaci bez sluchového postihnutia nemali výrazné problémy, v 72,20% podiely tému zvládli na primeranej úrovni.

Graf 29 Pochopenie témy č. 2 „Rozprávka s otvoreným koncom“



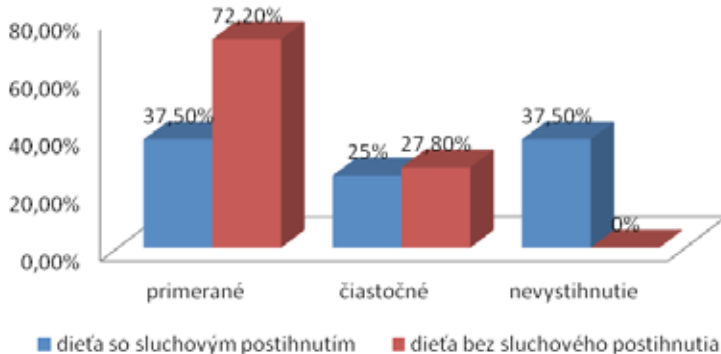
V grafe č. 30 môžeme vidieť, že pochopenie témy č. 3 u sluchovo postihnutých žiakov vykazuje iné hodnoty ako v predchádzajúcej téme - nebolo problematické, bolo dokonca lepšie ako u žiakov bez sluchového postihnutia. Z toho je možné usúdiť, že priama skúsenosť, emocionálne prežívanie, sprostredkúva poznatky takto postihnutým deťom rýchlejšie a trvalejšie, pričom sú schopné v primeranej kvalite preniesť dojmy s prežitého do vizuálnej podoby na vyššej úrovni ako deti bez sluchového postihnutia.

Graf 30 Pochopenie témy 3 „Môj najkrajší zážitok“

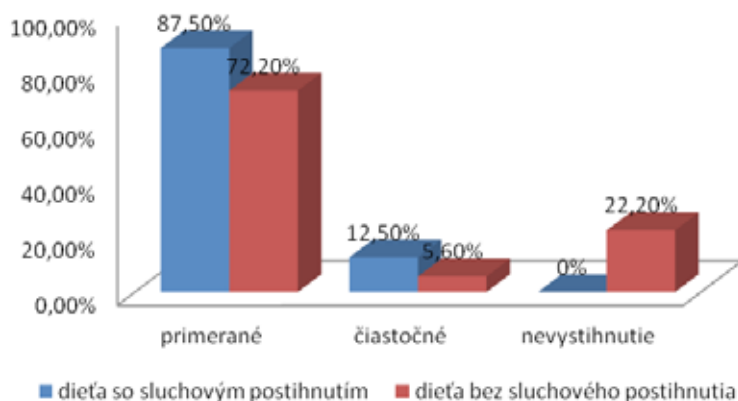


Hodnotenie obsahu témy bolo realizované takisto v 3 skupinách podľa: žiakov, ktorí obsah témy vystihli primerane - obsah nakresleného súvisel s témou; žiakov, ktorí obsah témy vystihli čiastočne - téma bola vystihnutá s určitým odklonom; žiakov, ktorí obsah témy nevystihli - respondent nenakreslil to, čo téma predpokladala.

Graf 31 Vystihnute obsahu témy č. 2 „Rozprávka s otvoreným koncom“



Graf 32 Vystihnute obsahu témy 3 „Môj najkrajší zážitok“



Záver

Ako vyplýva z kvalitatívnej analýzy produktov výtvarných činností probantov skúmanej vzorky, sluchové postihnutie (deficit rôzneho stupňa vo vnímaní sluchovým analyzátorom) nevplýva čisto negatívne na kvalitu výtvarného vyjadrovania takto postihnutých jednotlivcov. V určitých ukazovateľoch, práve naopak, naše zistenia preukazujú vyššiu kvalitu a schopnosti vizualizácie jednotlivcov so sluchovým postihnutím. Výskumom bolo zistené, že výtvarný prejav sluchovo postihnutých žiakov je bohatší na detaily. Práce týchto žiakov sú realizované pedantnejšie, vyznačujú sa trpezlivosťou, pôsobia usporiadanejšie a vykazujú znaky zobrazenia detailov, ktoré sa v prácach intaktných nevyskytujú vôbec, prípadne v zanedbateľnom percentuálnom zastúpení. Napríklad precízne vypracované detaily tváre - riasy na mihalniciach, zaujímavo riešené pramene vlasov. Výrazne lepšie výsledky boli zaznamenané v prácach detí so sluchovým postihnutím aj v zobrazovaní ďalších detailov - rúk a nôh, ako aj v proporcionálnosti jednotlivých častí kompozícií. Avšak úroveň sebahodnotenia je u žiakov so sluchovým postihnutím výrazne nižšia ako u žiakov bez sluchového postihnutia.

Isté špecifiká sme zaznamenali v abstrakcii pojmov a ich pochopení s následným prenosom do vizuálnej - výtvarnej umeleckej podoby v čom práce žiakov bez SP vykazovali vyššie skóre. Je nesporné, že v práci výtvarného pedagóga na ktoromkoľvek stupni školy má jeho komunikačná schopnosť významné poslanie pri odstraňovaní prípadných „bariér“ inkluzívneho vzdelávania žiakov a študentov so SP.

Nami prezentovaný výskum, aj keď bol realizovaný v staršom období, nebol publikovaný a jeho výsledky sú stále aktuálne a porovnateľné s našimi súčasnými skúsenosťami s výtvarnou edukáciou študentov so SP v odbore špeciálna pedagogika. Upozorňuje na viaceré významné špecifiká vnímania žiakov so sluchovým postihnutím. Tieto poznatky sú podstatné pre prácu so SP žiakmi v integrovaných edukačných podmienkach a takisto využitie poznatkov predpokladáme v podmienkach ich ďalšieho vzdelávania v inkluzívnom edukačnom prostredí stredných a vysokých škôl. Jednoznačne tieto poznatky by mali smerovať k podpore inkluzívneho vzdelávania výtvarne nadaných jednotlivcov so sluchovým postihnutím v stredných a vysokých školách s výtvarným zameraním. Apelujeme pritom na medziodborovú kvalifikáciu - výtvarný pedagóg s rozšírenou kvalifikáciou v odbore špeciálna pedagogika.

Literatúra:

- DOČKAL, V. 2005. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha : Nakladatelství Lidové Noviny. ISBN 80-7106-840-3.
- DOČKAL, V. 2005. Nadání a postihnutí – dva extrémy na Gaussovej krivke In: Nadání a talentovaní postihnutí jedinci. Zborník príspevkov zo seminára zameraného na predbežné výsledky riešenia výskumnej úlohy VEGA č.1/1405/04. Bratislava : Sapiaientia. ISBN 80-969112-8-7.
- GREGUŠOVÁ, H. 2011. *Prečo „Umenie bez bariér, umenie bez hraníc?“* In: Umenie v kontexte Špeciálnej pedagogiky. Zborník príspevkov z konferencie. Bratislava : Iris, 2011. ISBN 978-80-89238-49-1.
- JURÁŠKOVÁ, J.-VAŠEK, Š. 2005. *Teoretické východiská problematiky postihnutých a nadaných*. In: Nadání a talentovaní postihnutí jednotlivci. (Zborník príspevkov zo seminára zameraného na predbežné výsledky riešenia výskumnej úlohy VEGA č. 1/1404/04). Bratislava : Sapiaientia, 2005, ISBN 80-969112-8-7.
- POHORELCOVÁ, A. 1992. *Niektoré osobitosti výtvarného prejavu sluchovo postihnutých detí*. Diplomová práca (viedla Gregušová, H.). Bratislava : Pedagogická fakulta UK, 1992.
- RIGO, J. 2011. *Prehľad a význam divadelných aktivít nepočujúcich na Slovensku*. In: Umenie v kontexte Špeciálnej pedagogiky. Zborník príspevkov z konferencie. Bratislava : Iris, 2011. ISBN 978-80-89238-49-1.
- TARCSIOVÁ, D. 2005. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačných bariér*. Bratislava : Sapiaientia, 2005.
- VAŠEK, Š. a kol. 2006. *Niektoré aspekty nadania a talentu u postihnutých jednotlivcov*. Bratislava : Sapiaientia, 2006 ISBN 80-89229-04-2.
- VAŠEK, Š. 2011. *Základy špeciálnej pedagogiky* (piate doplnené vydanie). Bratislava: Sapiaientia 2011 ISBN 978-80-89229-21-5.
- ZBORNÍK Z MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE UK PdF ÚŠP a KŠP. *Osoby so zdravotným znevýhodnením v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvzťažných vied*. Bratislava : 20. 11.2013. CD- ISBN 978-80-89238-87-3.

Kontaktné údaje:

Doc. PaedDr. Hedviga Gregušová, CSc.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, ÚŠŠ, Katedra špeciálnej pedagogiky, Bratislava

e-mail: gregusova@fedu.uniba.sk

ROZVÍJANIE NADANIA JEDNOTLIVCOV SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM V INKLUZÍV- NOM PROSTREDÍ

DEVELOPING GIFTEDNESS OF INDIVIDUALS WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE SETTINGS

ALEXANDRA KASTELOVÁ

Abstrakt: Otázky týkajúce sa nadaných handicapovaných a rozvíjania ich nadania v inkluzívnom prostredí patria medzi neustále diskutované oblasti medzi mnohými odborníkmi. Nadanie nie je vlastnosťou len intaktných jednotlivcov. Možno ho rozvíjať aj u ľudí s rôznym druhom zdravotného postihnutia. Známe sú mnohé príklady nadaných ľudí s handicapom, ktorí vynikali v oblasti nesúvisiacej s ich postihnutím – napr. slepí hudobníci, nepočujúci športovci a pod. Poznáme však aj prípady nadania u postihnutých ľudí v tej oblasti, ktorá priamo s ich postihnutím súvisí (športové talenty u telesne postihnutých – napr. tanečný šport na vozíčku).

Abstract: Questions regarding the gifted handicapped and developing their talents in an inclusive environment are among the area constantly discussed among many experts. Giftedness is not characteristic only of intact individuals. It can also develop in people with different kinds of disabilities. Known examples are many gifted people with disabilities who have excelled in the field unrelated to their disability - eg. musicians blind, deaf athletes and the like. We know, however, also cases of giftedness in disabled people in the areas directly related to their disability (sports talent for disabled - eg. Wheelchair dance sport).

Kľúčové slová: nadanie, talent, nadaní handicapovaní, identifikácia nadania, tanečné nadanie, tanečný šport na vozíčku, inkluzívne prostredie

Key words: talent, gifted handicapped, identification of giftedness, talent dance, wheelchair dance sport, inclusive environment

Tento príspevok je publikovaný v rámci projektu VEGA č. 1/0161/13 s názvom Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí.

Starostlivosť o rozvoj detských činností, aktivít a záujmov predstavuje prvý krok k podchytieniu čo najširšej základne detských talentov. Čím väčší počet detí má možnosť venovať sa určitej činnosti, tým je väčšia pravdepodobnosť, že objavíme medzi nimi aj výnimočné talenty. S rozvíjaním nadania je potrebné začať čo najskôr, zachytiť čo najväčší počet detí, formovať zo začiatku ich všeobecné nadanie, z ktorého sa postupne diferencuje špeciálne nadanie. Účinná koncepcia rozvoja nadania u mladých ľudí kladie preto výrazný dôraz na vytváranie širokej základne, pretože len z nej je možné vyselektovať nadaných jednotlivcov, z ktorých môžu vyrásť aj špičkové talenty. Dôležitú úlohu v tejto oblasti zohrávajú učitelia, ktorí majú možnosť pracovať s deťmi nielen v škole, ale v rôznych mimoškolských aktivitách môžu kultivovať, usmerňovať a formovať detské záujmy. To však predpokladá dostatok poznatkov a zručností ako aj metodických materiálov, z ktorých by pri rozvíjaní detských talentov mohli vychádzať.

Hoci nejaké nadanie má každý, za nadaných pokladáme iba tých jednotlivcov, ktorých nadanie (pre tú ktorú činnosť alebo pre viac činností) je výrazne nadpriemerné. Čo však presne chápeme pod pojmom výrazne, to je vecou dohody, a práve táto dohoda je častokrát u psychológov ako aj pedagógov zriedkavá. Nadanie ako komplexná vlastnosť by sa v populácii mala vyskytovať v súlade s Gaussovou krivkou. Podľa nej najviac ľudí disponuje priemerným nadaním a čím je úroveň ich talentu vyššia alebo nižšia než populačný priemer, tým menej takto nadaných jednotlivcov sa v populácii vyskytuje. Dočkal (2005 A) orientačne uvažuje o počte nadaných medzi dvoma až piatimi percentami pre každý druh nadania. Pretože sa podľa neho rôzne druhy nadania môžu prekrývať (napr. tri percentá matematických a tri percentá hudobných talentov), dohromady to bude určite menej ako šesť percent. Niektorí ľudia budú totiž súčasne hudobne aj matematicky nadaní. Pre jednotlivé druhy nadania môžeme uvažovať o spomínaných dvoch až piatich percentách. Porterová (1999, in Jurášková, Vašek, 2005, s.8) uvádza výskyt detí s postihnutím alebo narušením medzi nadanými 5 až 10% a opačne 2 až 5% nadaných medzi postihnutými. Ďalej zdôrazňuje, že nadané handicapované deti tak isto ako deti s viacnásobným postihnutím potrebujú špeciálne výchovno-vzdelávacie prístupy ešte naliehavejšie ako iba bežní nadaní.

Identifikácia nadania u detí s postihnutím je problematická. Bežne používané metódy – štandardizované testy a pozorovanie nie sú, ako to uvádza Willard-Holt (1999), adekvátne bez dôkladnej modifikácie. Štandardný zoznam charakteristík nadaných detí nemusí byť vhodný pri identifikácii skrytého potenciálu u detí s postihnutím. Deti so sluchovým postihnutím napr. nemôžu odpovedať na orálne inštrukcie a tiež môžu mať nedostatok slovnej zásoby, ktorá reflektuje komplexnosť ich myslenia. Deti s narušenou komunikačnou schopnosťou nemôžu odpovedať pri testovaní pomocou verbálnej odpovede. Deti so zrakovým postihnutím nemusia vedieť odpovedať na isté výkonové úlohy, a hoci ich slovník môže byť celkom pokročilý, nemusia správne chápať význam niektorých slov. Deti s poruchou učenia môžu mať vysokú slovnú zásobu v hovorenej reči, ale zase nemusia byť rovnako schopné v čítaní a písaní. Limitované životné skúsenosti kvôli problémom v mobilite môžu tiež deťom znížiť skóre v testoch (Whitmore, Maker, 1985). Identifikácia populácie nadaných postihnutých je teda problematická, pretože normy v štandardizovaných testoch sú stavané na štandardnú populáciu.

V **inštrumentálnej zložke pohybového nadania** podľa Dočkala (2005 A, s.207-208) ide o celkovú telesnú zdatnosť (je viac menej zdedenou charakteristikou, ale ovplyvňuje ju aj spôsob života, kvalitná strava, pravidelné cvičenie) a pohybové schopnosti (tiež sú dedičné, ale je možné ich rozvíjať). Autor sa domnieva, že existuje i niečo ako všeobecné pohybové schopnosti, ktorých základom je zmysel pre rytmus. Záujem o telesný pohyb je charakteristický pre nadaného jednotlivca (dominuje v **aktívnej zložke pohybového nadania**) a nadaný človek by nebol vo svojej koži, keby sa nemohol pohybovo realizovať. V rámci vôľových vlastností u pohybových talentov dominuje vytrvalosť, ktorá si okrem vôle vyžaduje aj pripravenosť organizmu (je limitovaná geneticky podmienenou schopnosťou telesných buniek prijímať kyslík).

Pohybové nadanie Dočkal (2005 A, s.208-209) bližšie špecifikuje na dva samostatné druhy, a to na nadanie športové a tanečné. Pre **športové nadanie** je charakteristická schopnosť zvládnuť psychickú záťaž, vyplývajúcu z účasti na športových súťažiach. Športovec by mal byť schopný podať fyzický výkon tam, kde na tom záleží, a to na športovej súťaži. Športovci sa líšia od umelcov tým, že sú schopní podávať vysoké výkony i za cenu rizika neúspechu. Umelci sa zvýšenému riziku radšej vyhýbajú. Všeobecné pohybové schopnosti, zameranie na pohyb ako aj všeobecné umelecké schopnosti a umelecké zameranie osobnosti sú nesmierne dôležité pre **tanečné nadanie**. Pohybová ani umelecká rovina tohto nadania nie je vo vzťahu nadradenosti alebo podradenosti, obe roviny sa na tanečnom výkone podieľajú spoločne a koordinovane. V spoločenskom tanci možno viac prevládajú pohybové vlastnosti, v balete a modernom scénickom tanci skôr umelecké. Zvláštnym druhom tanečného talentu je nadanie choreografické, pri ktorom sa využíva priestorová predstavivosť a tvorivosť ako aj organizačné schopnosti. Kombináciou pedagogického a tanečného talentu vzniká špecifické nadanie učiteľa tanca, pre ktoré je dôležité rozvíjať i to pedagogické nadanie. Nie každý výborný tanečník je totiž i výborným pedagógom. Tanečné nadanie je možné okrem rôznych zložkov a súborov rozvíjať v tanečných odboroch základných umeleckých škôl a na stredoškolskej úrovni v tanečných odboroch na konzervatóriách.

Nadanie či talent sú vlastnosti, ktoré má každý človek, rozdiel je iba v ich rozvinutí. I ľudia s postihnutím môžu byť v určitej oblasti nadaní. Dôkazom toho sú napr. výborné výsledky našich paralympijských športovcov na paralympiádach.

Pohybové nadanie majú aj deti s telesným postihnutím, hoci proces identifikácie tohto nadania môže byť značne obtiažny. Nadaní postihnutí totiž vo veľkej miere využívajú kompenzačné mechanizmy, ktoré môžu potencovať alebo eliminovať ich výkonové ukazovatele nadania. Identifikáciu nadania u takto postihnutých detí vykonávajú erudovaní pedagógovia. Uskutočňuje sa v školách a školských zariadeniach, v priebehu hodín povinnej telesnej výchovy (zdravotnej telesnej výchovy) i v priebehu mimovyučovacích pohybových aktivít (Slezáková, 2006, s. 78).

Rozvoj a podpora talentov na **záujmovej a výkonnostnej úrovni** sa častokrát realizuje na tých istých inštitúciách. Rozdiel je iba formálny a týka sa výberu jednotlivcov do jednotlivých úrovní. V záujmovej úrovni sa jednotlivci prijímajú iba podľa záujmu, na výkonnostnej sa už realizuje výber. Predpokladom rozvoja výnimočných talentov je kvalitná **realizácia programov** na záujmovej aj výkonnostnej úrovni. Dôležité je venovať veľkú pozornosť aj motivácii jednotlivcov k výkonu, ktorá je dôležitou zložkou rozvoja nadania. Identifikáciu talentu na **úrovni vrcholovej** (3. najvyššej úrovni nadania) zastrešujú organizácie pre vrcholový šport, v našom prípade ide o Slovenský zväz tanečného športu na vozíčku, ktoré organizujú medzinárodné i národné súťaže, alebo sa tanečníci zúčastňujú súťaží majstrovského charakteru (Majstrovstvá sveta alebo Majstrovstvá Európy). V rámci týchto súťaží sa manifestuje nadanie vozíčkarov na úrovni vrcholovej v podobe výborných tanečných výsledkov.

Tanečný šport na vozíčku umožňuje vozíčkarom sa pohybovo a tanečne realizovať. Kompenzačným prostriedkom za postihnuté dolné končatiny je vozík, ktorý ponúka obrovské množstvo pohybového vyjadrenia. Ďalej poskytuje jednotlivcom s telesným postihnutím možnosť i napriek svojmu telesnému handicapu a obmedzeniam vo vykonávaní pohybov aktivizovať a rozvíjať svoje pohybové možnosti. Zvyšuje pohybovú kultúru (kultivovanosť pohybov), kultúru tela (držanie tela), rozvíja rytmické zručnosti, podporuje tanečnú ako i pohybovú tvorivosť, umožňuje realizovať relaxačné techniky. Pôsobí priaznivo na zvyšovanie telesnej kondície a koordinácie pohybov, prispieva k uvoľňovaniu svalov, k znižovaniu spasticity, naopak zvyšuje rozsah pohybu v jednotlivých kĺboch. Pomocou tanca u telesne postihnutých rozvíjame jemnú i hrubú motoriku, pohybové schopnosti a zručnosti, zlepšujeme stabilitu, precvičujeme svaly. Keďže ide o tancovanie na vozíčku, rozvíjame i schopnosť ovládať vozík, čo je nesmierne dôležité pre každodenný život vozíčkarov.

Tanečný šport na vozíčku má **rehabilitačný charakter**, pri ktorom sa rozvíjajú a naprávajú funkcie postihnutých i ne-postihnutých orgánov. A to nielen pri úrazových ochoreniach miechy, ale i rôznych formách DMO, rázštepoch chrbtice a podobných ochoreniach vyžadujúcich si pohyb na vozíčku. Tanečný šport na vozíku môže byť veľmi nápomocný pri rehabilitácii i tých pacientov, ktorí sedia na vozíku krátko (napr. dôsledkom úrazu, porážky a pod.). Môže im uľahčiť vzniknutú novú situáciu, pretože sa lepšie naučia ovládať svoj vozíček, čo má veľký vplyv na ich budúci život. Významnú úlohu pri tanečnom športe na vozíčku zohráva **motivácia**. Vozíčkar sa naučí ovládať svoj vozík hravo, bez veľkej námahy, pretože taneč ho baví, je pre neho určitou formou zábavy. Jednotlivé základné pohybové prvky neberie ako niečo, čo sa musí naučiť (monotónne rehabilitačné cvičenie konkrétnych pohybov), ale ako niečo, čo sa naučiť chce. Okrem motivácie na realizovanie pohybov je dôležitý aj fakt, že pri tanci zapájame také svaly, ktoré by sme iným spôsobom nezapájali, čiže nevedomou formou ich používame, trénujeme. Jednotlivci s telesným postihnutím majú obmedzené možnosti **sebarealizácie**, ktoré vyplývajú z ich postihnutia. Väčšinou sa obmedzenia týkajú pohybových možností, ale môže ísť i o obmedzenia psycho-sociálne, ktoré sekundárne vyplývajú z telesného postihnutia. Môže ísť o znížené sebahodnotenie, obavy zo sociálneho kontaktu s intaktnými atď. Súťažná forma tanečného športu na vozíčku, podporuje zdravú rivalitu medzi tanečníkmi. U súťažiach dochádza k určitému psychickému vypätiu, záťažové a stresujúce situácie je potrebné naučiť sa zvládať.

Veľká väčšina vozíčkarov navštevuje internátne školy, v ktorých sa stretáva zväčša s rovesníkmi s tým istým postihnutím, čiže nemá veľa príležitostí na kontakt s intaktnými ľuďmi. Tak isto je to aj s intaktnými, ktorí o telesne postihnutých vedia veľmi málo a častokrát si preto voči nim vytvárajú predsudky. L. Požár (1996, s.50) hovorí, že „*práve predsudky zdravých môžu častokrát viesť k spoločenskej diskriminácii, pretože to, ako jednotlivec hodnotí svoje postihnutie, je v značnej miere odrazom vzťahu spoločnosti k nemu*“. Integrovaná forma tanca, kde jeden z páru je vozíčkar a druhý chodiaci, umožňuje nadviazanie nových sociálnych kontaktov a vzťahov s intaktnými ľuďmi, čím sa odstraňujú vzájomné bariéry a predsudky.

Psycho-sociálna integrácia/inklúzia pomocou tanečného športu na vozíčku môže pomôcť zvyšovať sebavedomie postihnutých, tak ako sa to potvrdilo v našej výskumnej práci (Kastelová, 2003, 2007), ktoré býva častokrát znížené v dôsledku viditeľných odchýlok od telesného vzhľadu. Jednotlivcov s telesným postihnutím zvyčajne sprevádza cit menejcennosti, ktorý vyplýva zo samotného postihnutia. Táto menejcennosť sa postihnutému podarí korigovať vtedy, ak sa u neho vyvinie cit rovnocennosti - niekedy až výnimočnosti, schopnosti a úspechu v určitej činnosti, oblasti, sociálnej skupine. Vtedy môžeme hovoriť o tzv. kompenzácii postihnutia. Určitou formou kompenzácie pre ľudí s telesným postihnutím môže byť i tanečný šport na vozíčku. Tanečný šport na vozíku ponúka vozíčkarom nové možnosti sebarealizácie, poskytuje im aktivitu, ktorej sa môžu venovať. Keďže sa v tejto paralympijskej disciplíne usporadúvajú súťaže a aj vystúpenia, ponúka im zážitok úspechu a ocenenia, čo je nesmierne dôležité pre ich zdravé sebavedomie a sebahodnotenie. Tanečný šport na vozíčku predstavuje

„najintegratívnejšiu“ formu športu jednotlivcov s telesným postihnutím, poskytuje im možnosti sociálneho kontaktu so zdravými. Pretože je párovým športom, pár tvorí tanečník na vozíku a jeho intaktný partner. Obidvaja partneri sú rovnocenní, je jedno, či tanečník tancuje na vlastných nohách alebo sedí na vozíku. Pri tomto druhu tanca ide predovšetkým o sociálnu integráciu/inklúziu, pretože vozíčkar sa priamo zúčastňuje na sociálnom a spoločenskom živote zdravých ľudí. Tanečníci s postihnutím sa stávajú súčasťou tanečného partnerského vzťahu, kde sú obaja partneri rovnocenní, spoločne komunikujú a spolupodielajú sa na tancovaní, užšieho kolektívu zdravých i postihnutých, kde sa utvárajú sociálne vzťahy i väzby a tiež športovo-kultúrneho života, sú jeho samotnými aktérmi, tvorcami.

Literatúra:

DOČKAL, V. 2005 A. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha : Nakladatelství Lidové Noviny. ISBN 80-7106-840-3.

DOČKAL, V. 2005 B. *Nadání a postihnutí – dva extrémy na Gaussovej krivke* In: Nadání a talentovaní postihnutí jedinci. Zborník príspevkov zo seminára zameraného na predbežné výsledky riešenia výskumnej úlohy VEGA č.1/1405/04. Bratislava : Sapiaientia. ISBN 80-969112-8-7.

HORTON, K. 1988. *Vzdelávanie zrakovo postihnutých žiakov v bežných školách*. UNESCO.

JESENSKÝ, J. a kol. 1995. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Praha : Karolinum.

JURÁŠKOVÁ, J. 2003. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok : Formát. ISBN 80-89005-11-X.

JURÁŠKOVÁ, J. 2006. *Teoretické základy edukačnej starostlivosti o nadaných s postihnutím alebo narušením* In: Niektoré aspekty nadania a talentu u postihnutých jedincov. Zborník príspevkov z výsledkov riešenia výskumnej úlohy VEGA č.1/1405/04. Sapiaientia. Bratislava, 2006, ISBN 80-89229-04-2.

JURÁŠKOVÁ, J., VAŠEK, Š. 2005. *Teoretické východiská problematiky postihnutých nadaných* In: Nadání a talentovaní postihnutí jedinci. Zborník príspevkov zo seminára zameraného na predbežné výsledky riešenia výskumnej úlohy VEGA č.1/1405/04. Bratislava : Sapiaientia. ISBN 80-969112-8-7.

KASTELOVÁ, A. 2003. *Tanečný šport na vozíku a jeho vplyv na jednotlivcov s telesným postihnutím*. Diplomová práca. Bratislava : PdF UK.

KASTELOVÁ, A. 2007. *Nadání telesne postihnutí jednotlivci v procese tanečného športu na vozíku*. Rigorózna práca. Bratislava : PdF UK.

POŽÁR, L. 1995. *Osobnosť postihnutých vo vzťahu k školskej integrácii*. IN: Senka, J. - Učeň, I.: Integrácia postihnutých detí v bežných školách. Bratislava : VÚDPaP.

POŽÁR, L. 1996. *Psychológia osobnosti postihnutých*. Bratislava : Univerzita Komenského.

SLEZÁKOVÁ, J. 2006. *10% talentu a 90% driny?* In: Niektoré aspekty nadania a talentu u postihnutých jedincov. Zborník príspevkov z výsledkov riešenia výskumnej úlohy VEGA č.1/1405/04. Sapiaientia. Bratislava, 2006, ISBN 80-89229-04-2.

VAŠEK, Š., HORVÁTH, J., JURÁŠKOVÁ, J. 2005. *Výskyt hendikepovaných a súčasne nadaných žiakov na špeciálnych základných školách v SR* In: Nadání a talentovaní postihnutí jedinci. Zborník príspevkov zo seminára zameraného na predbežné výsledky riešenia výskumnej úlohy VEGA č.1/1405/04. Bratislava : Sapiaientia. ISBN 80-969112-8-7.

WHITMORE, J.R., MAKER, C.J. 1985. *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD : Aspen.

WILLARD-HOLT, C. 1999. *Dual Exceptionalities*. [online] ERIC EC Digest, Information Center on Disabilities and Gifted Education. [cit.2006-08-21]. Dostupné na <http://ericec.org/digests/e574.html>

Kontaktné údaje:

PhDr. Alexandra Kastelová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky, PdF UK Bratislava, Račianska 59

e-mail: kastelova@fedu.uniba.sk

REEDUKAČNÉ ČINNOSTI AKO PROSTRIEDOK ROZVÍJANIA VÝTVARNÉHO NADANIA U DETÍ A ŽIAKOV SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM

RE-EDUCATION ACTIVITIES AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVE TALENTS OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

JANA LOPÚCHOVÁ

Abstrakt: Príspevok prezentuje inovačný pohľad na možnosti rozvíjania výtvarného nadania u jednotlivcov so zrakovým postihnutím prostredníctvom reedukačných aktivít s akcentom najmä na pleoptické cvičenia. Výsledky výskumu v oblasti reedukácie zraku, ktoré prezentujeme potvrdzujú, že reedukačné činnosti aktívne prispievajú k rozvíjaniu zručností podporujúcich aj rozvoj výtvarného nadania u týchto jednotlivcov.

Abstract: The paper presents an innovative look at the possibility of developing creative talents for individuals with visual impairments through re-education activities, with particular emphasis on pleoptic exercise. Research results in the field of re-education of vision, which we present, shows that re-education activities contribute actively to the development of skills that support the development of creative talents in these individuals.

Kľúčové slová: pleoptika, reedukácia zraku, výtvarné nadanie, zrakové postihnutie.

Keywords: pleoptics, reeducation of vision, visual disability.

Vizuálna podpora zrakových funkcií má nepopierateľný význam pre normálne fungovanie jednotlivcov so zrakovým postihnutím v bežnom živote a pre ich úspešnú socializáciu. Má svoje pevné miesto a opodstatnenie najmä v procese edukácie a reedukácie u jednotlivcov/detí s poruchami binokulárneho videnia, ale aj u ostatných skupín jednotlivcov so zrakovým postihnutím.

Pojem reedukácia pochádza z latinského re – znovu, educatio, výchova, reeducatio – prevýchova, znovuušchopenie. Reedukácia v špeciálnej pedagogike predstavuje súbor metód, ktoré vedú k posilneniu poškodených funkcií. Oblasť porúch binokulárneho videnia je vo veku 3-7 rokov najčastejšou funkčnou poruchou zraku, avšak pri včasnom odhalení a následnej terapii má veľmi priaznivú prognózu vedúcu až k eliminácii či odstráneniu poruchy.

Podľa Jesenského (2000) je *reedukácia* procesom vypracovania a osvojenia si systému vedomostí, zručností a návykov ako efektívne používať zrakový analyzátor, ktorý vedie k zvyšovaniu schopností zrakového poznávania pri zachovaní zrakového komfortu a bez hrozby ďalšieho poškodenia zraku. Autor píše (2007), že reedukácia je už svojím názvom výrazne pedagogickým javom. Napriek tomu má v západoeurópskej a americkej komprehenzívnej špeciálnej pedagogike označenie „stimulácia“ alebo tréning videnia. V ruskej fyziológii a defektológii je subsumovaná ako špeciálna „vnútorná“ forma kompenzácie, prípadne korekcie (Jesenský, 2000).

Reedukácia zraku je podľa Edelsbergera (in. Jesenský, 2000) súbor špecializovaných zrakových cvičení špeciálno-pedagogickej povahy, navrhovaných špeciálnym pedagógom a smerujúcich k zlepšeniu oslabenej funkcie zrakového orgánu, napr. cvičenia pleoptické a ortoptické pri monokulárnej amblyopii, strabizme a iných poruchách binokulárneho videnia. Ide tu taktiež o rozvíjanie tých zložiek zrakového vnímania špeciálno-pedagogickými metódami, ktorými je možné nahradiť nedostatky v nereedukovateľných zložkách napr. vnímaní priestoru pomocou druhotných vizuálnych faktorov.

K reedukácii neodmysliteľne patrí aj rozvíjanie tých zložiek zrakového vnímania, ktoré sú sekundárne ovplyvnené funkčnými zrakovými poruchami napr. zraková predstavivosť, zraková pamäť, zraková analyticko-syntetická činnosť. Okrem toho sem patrí aj nácvik koordinácie činnosti zrakového analyzátoru s analyzátorom kinestetickým a motorickým a s orientáciou v priestore, ako aj s odstraňovaním porúch čítania a písania, pokiaľ sú spôsobené funkčnými zrakovými poruchami (Lopúchová, 2009).

Proces zrakovej reedukácie sa začína v oblasti biologicko-fyziologickej, čiže v odstraňovaní samotnej poruchy zrakových funkcií a potom postupne sa stále viac presúva proces do oblasti špeciálnej pedagogiky. V oblasti špeciálnej pedagogiky ide najprv o základnú zmyslovú výchovu a potom sa prechádza k rozvíjaniu vyšších zložiek zrakového vnímania, ako k jemnejšej diferenciácii, predstavivosti, zrakovej pamäti, k vytváraniu koordinácie medzi vnímaním zrakovým a vnímaním ostatnými zmyslami a k nácviku koordinácie oko-ruka. Správne zrakové vnímanie vytvára tiež schopnosť orientácie v prostredí, prispôbovať svoje konanie meniacim sa situáciám v prostredí a dosahovať jednotu s prostredím, preto je úlohou reedukácie tiež precvičovanie opticko-motorickej koordinácie.

Zraková reedukácia predpokladá vypracovanie systému vedomostí, zručností a návykov ako používať zrakový analyzátor, ktorý by viedol k zvyšovaniu schopností poznávať okolitý svet zrakom. Maximálny cieľ, ktorý si pritom kladieme je dosiahnuť normálne videnie. Minimálny cieľ je udržať zníženú úroveň zrakového vnímania tam, kde následkom patologického procesu môže hroziť zníženie tejto úrovne.

Ťažiskovou skupinou pre oblasť reedukácie zraku je na Slovensku skupina jednotlivcov s poruchami binokulárneho videnia (najmä v ranom a predškolskom veku). Táto skupina jednotlivcov je jedna zo štyroch základných (slabozrakí, čiastočne vidiaci, nevidiaci), ktorá je aj inštitucionálne vyčlenená a teda je jej venovaná aj príslušná špeciálno-pedagogická starostlivosť. Práve v tejto skupine jednotlivcov (detí) je reedukácia ako jedna zo základných špeciálno-pedagogických metód uplatňovaná v plnej miere a v rámci edukačného a reedukačného procesu dosahujeme na Slovensku veľmi dobré výsledky za úzkej spolupráce s oftalmológmi a ortoptickými sestrami. Samozrejme sa na tomto procese zúčastňujú aj rodičia detí. Tímovú spoluprácu považujeme za jeden z nevyhnutných prostriedkov k úspešnej realizácii reedukačného programu.

Funkcie zraku u zdravých ľudí sa môžu naplno rozvinúť vplyvom bežných podnetov. Avšak u detí s poruchami binokulárneho videnia to nie je možné a nácvik správneho fungovania zraku je potrebné podporovať, systematicky realizovať a podnecovať. Podnety musia mať špeciálny charakter a musia byť prispôbené druhu a stupňu poškodenia zraku.

Medzi tradičné metódy reedukácie zraku u jednotlivcov s poruchami binokulárneho videnia patrí najmä **pleoptika a or-**

toptika. Obidve tieto metódy sú v špeciálno-pedagogickej teórii a v praxi etablované vyše pol storočia a majú opodstatnený význam v náprave porúch binokulárneho videnia.

Súčasná metodika práce a takmer všetky reedukačné aktivity v špeciálnopedagogickom referenčnom poli u detí s poruchami binokulárneho videnia sa opierajú najmä o **pleoptické cvičenia**. Aj napriek ich overenej účinnosti (alebo vďaka nej!) však konštatujeme, že najmä v špeciálno-pedagogickej praxi sa udomácnil akýsi **stereotyp**, ktorý pretrváva už niekoľko rokov bez akejkoľvek zmeny. Potvrdzujú to aj výsledky výskumu (Lopúchová, Poláková, 2010), ktoré naznačujú, že pedagógovia materských škôl, v ktorých sa v špecializovaných (očných, ortoptických, špeciálnych) triedach vzdelávajú deti s poruchami binokulárneho videnia, najčastejšie využívajú overené pleoptické cvičenia a aj napriek dostupnosti inovačnejších možností o týchto majú menej informácií a využívajú ich v menšej miere (maximálne 1 krát do týždňa) na rozdiel od pleoptiky, ktorá je využívaná každý deň.

Pleoptiku charakterizuje Čajka (1986) ako súbor opatrení zameraných na odstránenie amblyopie a zvyšovanie zrakovej ostrosti tupozrakého oka a množstvo výskumov na túto tému publikovali autori Hronek-Kratochvílová-Rýmlová, 1974, 1976; Jesenský, 1984 ai.). Zakladateľom prvej pleoptickej školy v roku 1941 vo Švajčiarsku bol profesor A. Bangerter, ktorý rozpracoval metódu pleoptickej reedukácie zraku ako prvý. Neskôr sa tejto problematike venovali aj Cüppers a Starkiewicz. Jej podstatou je oslabiť miesto excentrickej fixácie /pseudomakulu/ a vhodnými podnetmi dráždiť makulu pravú, s cieľom dosiahnuť centrálnu fixáciu a zvýšenie ostrosti amblyopického oka.

Hromádková (2007) uvádza, že je možné dosiahnuť veľmi dobré výsledky, hlavne u malých detí, kde sa dosahuje úspešnosť u dvojročných až trojročných detí až 85 percent a u štvorročných až šesťročných detí 75 percent. Pri pleoptických cvičeniach, ktoré sa realizujú pod dohľadom špeciálneho pedagóga je potrebné podľa dodržiavať tieto opatrenia:

- správne osvetlenie pracoviska,
- čistota okuliarov a okluzora,
- správne a pohodlné upevnenie okuliarov a okluzora,
- dbať na správne nasadzovanie a snímanie okuliarov,
- správne držanie hlavy a celého tela pri zrakovej práci a správna vzdialenosť očí od pracovnej plochy,
- podporovať vytrvalosť pri vykonávaní pleoptických cvičení s okluzorom
- dodržiavať predpísanú dobu oklúzie.

Oklúziu vedúceho oka, ako uvádza Hromádková (2007), do liečby tupozrakosti a škúlenia zaviedol Buffon už v roku 1743 a dodnes podľa názorov mnohých autorov patrí k uznávaným a najpoužívanejším metódam pri liečbe tupozrakosti.

Jej význam spočíva v:

- zlepšenie zrakovej ostrosti nezakrytého oka,
- zmenšenie útlmu nezakrytého oka.
- prevenciu vzniku anomálnej retinálnej korešpondencie (oči sa nepozerajú súčasne).

Ak má byť oklúzia účinná, musí sa vykonávať presne podľa odporúčaní oftalmológa.

Podľa Hamadovej a kol., (2007) sa zakrytie oka realizuje preplepením oka špeciálnou náplastou alebo okluzorom pripevneným na okuliare.



Obr. 1 Pleoptická náplast.

Zdroj: Gerinec, 2005



Obr. 2 Pleoptické okuliare

<http://www.richmondproducts.com/OPCH3%20Kay%20Pictures%20Stick%20On%20Occluders>

Aktívne pleoptické cvičenia

Aktívne pleoptické cvičenia rozpracoval Bangerter a Starkiewicz. Doplňujú okluzívnu liečbu a tiež znižujú percento liečebných neúspechov. Tupozrakému oku sa dávajú úlohy, pri ktorých mu môže vypomáhať hmat, sluch, pamäť a podobne. Sú určené deťom predškolského veku nezávisle na type fixácie. Cvičenia majú byť zaujímavé a nemajú presiahnuť dĺžku 30 minút, počas ktorých sa majú striedať rôzne cvičenia.

V pleoptických cvičeniach možno použiť všetky hmatovo-zrakové cvičenia, čiže také, pri ktorých sa rozvíja najmä koordinácia oko-ruka – vizuálno-motorická koordinácia. Patrí sem napr.:

- skladanie farebných kvádrov, mozaík,
- zostavovanie stavebníc z dielcov pomocou kolíčkov
- modelovanie z plastelíny alebo hliny
- ručné technické práce - rezanie, vŕtanie, zatĺkanie, pilovanie
- vystrihovanie farebných predlôh
- vyšívanie obrysových obrázkov farebnou niťou na kanave alebo plátne
- navliekanie koráliek v rôznych veľkostiach na pevnú niť
- mozaiky,
- stavanie stavebníc,

- obkresľovanie
- vymalovávanie
- kreslenie podľa obrázku
- modelovanie
- prekresľovanie obrázkov,
- vypichovanie obrázkových predlôh,
- vyplňovanie plochy,
- navliekanie korálikov, modelovanie z hliny,
- rôzne spoločenské hry,
- lokalizačné cvičenia na základe spojenia oko – ruka, oko-noha
- loptové hry, stolný tenis
- bodové obťahovanie obrázkov,
- práca na línii (čiare),
- fixácia na body,
- vyšívanie,
- využitie drobných hračiek, didaktických pomôcok - mozaiky, lego, korálky, stavebnice...,
- pozorovanie obrázkov,
- skladanie rozstrihaných obrázkov do celku,
- cvičenie v odhade vzdialenosti,
- porovnávanie obrazcov,
- hľadanie rozdielných a spoločných znakov obrazov, modelovanie.

Ako vidíme z vyššie uvedeného prehľadu, množstvo reedukačných aktivít u dieťaťa je priamo či nepriamo zhodných s výtvarnými aktivitami v oblasti výtvarného umenia. Avšak záber výtvarných aktivít, využiteľných v reedukácii zraku je podstatne rozsiahlejší.

Vzhľadom k uvedenému, dovoľme si v nasledujúcej tabuľke, ktorú prehľadne a schematicky spracovala Gregušová (2009), uviesť možnosti výtvarného vyjadrovania sa, ktoré sú využiteľné (úplne alebo s čiastočnými úpravami) aj v procese reedukácie zraku u detí s poruchami binokulárneho videnia.

Tabuľka 1 Delenie výtvarných techník v špeciálnej edukácii (Gregušová, 2009)

Plošné výtvarné techniky			Priestorové výtvarné techniky	PC VÝTVARNÉ TECHNIKY
KRESBA			Modelovanie a keramika	PC KRESBA
Kresba za sucha	Kresba za mokra		Plastiky a reliéfy z papiera a kartónu	Lineárna kresba, kresba s tieňovaním, kolorovaná kresba
uhoľ, rudka, grafitová tuha	perokresba, lavírovaná kresba, kolorovaná kresba			
Malba za sucha	MALBA Malba za mokra		Plastiky a reliéfy z dreva	PC MALBA
pastel - suchý, polomastný, voskový	tempera, akvarel, gvaš		Plastické práce z rozličného materiálu	Malba sprejom
GRAFIKA TECHNIKY TLAČE				PC DEKORATÍVNA KOMPOZÍCIA
Tlač z výšky	Tlač z hĺbky	Jednoduché techniky tlače		
linoryt,	suchá ihla	monotypie		
tlač z kartónovej koláže	rôzne alternatívy (napodobeniny) suchej ihly	frotáž		
tlač z textilnej koláže		rôzne odtlačky		
tlač z vrstveného kartónu				
Odkrývacia technika na vosku				
Kombinované techniky				
Materiálové techniky				
Asambláž				

Vo všeobecnosti definujeme výtvarnú techniku ako špecifický prostriedok výtvarného odrazu, ktorým sa vyjadruje zmyslové i rozumové poznanie a estetický vzťah ku skutočnosti.

Podľa Gregušovej (2009) výtvarné techniky a nimi vytvárané výtvarné formy zaraďujeme medzi variabilné didaktické prostriedky realizácie obsahu a úloh nielen výtvarnej výchovy, ale čiastočne eklekticky je možné využiť ich aj v procese reedukácie zraku.

Takmer všetky **výtvarné techniky** sú podľa nášho názoru vhodné k reedukácii zraku. Z nášho pohľadu je dokonca žiaduce,

aby boli jednotlivé výtvarné techniky **obmieňané**, aby výtvarné aktivity boli pre dieťa **atraktívne**, aby ho **motivovali** do činnosti a aby v konečnom dôsledku **rozvíjali opticko-motorickú koordináciu**, ktorú považujeme za základnú metódu reedukácie zraku u jednotlivcov s poruchami binokulárneho videnia.

Otázka, ktorá môže vyvstať z realizácie pedagogického procesu znie: Čo sa stane, ak do tohto procesu, do tejto zaužívanej dyády vstúpi aj ďalší činiteľ, a to nadanie dieťaťa, v tomto prípade **výtvarného nadanie**.

Existuje **množstvo definícií nadania a nadaného jedinca**. Bežne sa nadanie chápe ako súbor vlastností a schopností, ktoré jednotlivcovi umožňujú výnimočné výkony v niektorej oblasti ľudskej činnosti. Jednotlivé definície zdôrazňujú najmä tieto súvislosti a charakteristiky:

- potenciál pre vysoký výkon,
- vysoký výkon v niektorej oblasti v porovnaní s rovesníkmi,
- vysoké schopnosti, tvorivosť, motivácia,
- predčasný poznávací vývin,
- asynchrónny vývin jedinca,
- potreba špecifického prístupu vo vzdelávaní.

Jednou zo známejších je definícia J. S. Renzulliho (2010), tvorcu tzv. trojprstencového modelu nadania, v ktorom je nadanie prienikom nadpriemerných schopností, vysokej úrovne tvorivosti a tiež vysokej úrovne motivácie:

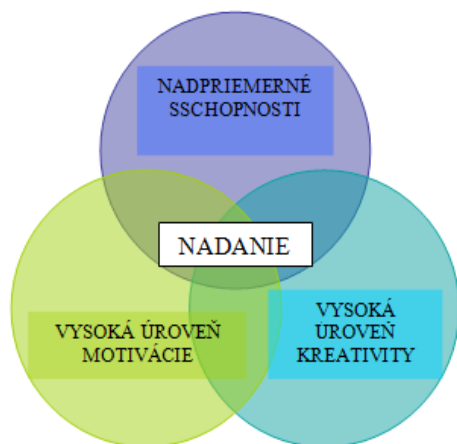


Schéma 1 Renzulliho (2010) trojprstencový model nadania

Podľa Renzulliho (tamtiež) je nadanie výsledkom interakcie troch základných vlastností – **nadpriemerných všeobecných a/alebo špecifických schopností, vysokej úrovne motivácie a vysokej úrovne kreativity**. Jedinci, ktorí majú potenciál prejavovať nadanie sú tí, ktorí sú nositeľmi alebo sú schopní rozvíjať tieto vlastnosti a aplikovať ich do niektorej hodnotnej oblasti ľudskej činnosti. Jedinci, ktorí prejavujú alebo ktorí sú schopní rozvoja interakcie medzi týmito vlastnosťami, potrebujú širokú varietu vzdelávacích možností a servis, ktorý bežne nie je poskytovaný prostredníctvom regulárnych školských programov. Autor k definícii ešte dodáva, že prejavy nadania sa môžu vyskytovať u istých ľudí (nie u všetkých), v istom čase (nie vždy) a v istých podmienkach (nie za akýchkoľvek podmienok). Renzulli svojou definíciou upozorňuje na to, že nadanie nie je len súbor schopností, ale k jeho prejavu je potrebná aj tvorivosť a zaoberanie sa oblasťou nadania.

Medzi ďalšie rozpracované **modely nadania** patria tiež:

- **Mönksov viacfaktorový model nadania** (Mönk, Ypenburgová, 2002), ktorý sa nechal inšpirovať Renzullim, jeho model modifikoval a obohatil o sociálnu zložku, kam zaradil triedu škola, rodina a priatelia. Tým zvýraznil význam prostredia pri rozvíjaní nadania.
- **Tannenbaumov hviezdicový model nadania** (1986 in Portešová, 2001) patrí k sociálno-kultúrne orientovaným modelom a zastáva psychosociálny prístup. Tannenbaum tvrdí, že všetky faktory hviezdicového modelu sa nejakým spôsobom uplatňujú v každom type nadania (aj výtvarného). Úspech závisí na kombinácii všetkých piatich faktorov, ale naopak, výsledný neúspech môže byť spôsobený zlyhaním v jednej zložke.
- **Sternbergov pentagonálny model nadania a triarchická teória inteligencie** (2001)
- **Gagného diferencovaný model nadania a talentu** (2004, in Machů, 2006) a i.

Ak sa teda vrátime späť k jednotlivcom s poruchami binokulárneho videnia a k procesu reedukácie prostredníctvom výtvarných aktivít, tieto tvoria prevažnú väčšinu činností realizovaných v procese pleoptického liečby u týchto jednotlivcov.

Výskumy v oblasti reedukácie zraku (Lopúchová-Beďnarovská, 2009; Lopúchová-Poláková, 2010; Lopúchová-Barošová, 2013 a i.) potvrdzujú, že výtvarné aktivity výrazným spôsobom prispievajú k podpore zrakových funkcií dieťaťa s poruchou binokulárneho videnia.

Vyvstáva však otázka: **Môžu systematické pleoptické cvičenia (zrakové reedukačné cvičenia) prispieť aj k rozvoju výtvarného nadania u detí s poruchami binokulárneho videnia?**

Výtvarné aktivity, ktoré sú súčasťou pleoptických cvičení, sú realizované v inštitucionalizovanom zariadení systematicky každý deň. To dáva dieťaťu priestor na zdokonaľovanie sa nielen v oblasti vizuálno-motorickej koordinácie a v oblasti podpory poškodených zrakových funkcií, ale aj na rozvíjanie umeleckých kompetencií dieťaťa, ktoré môžu postupne prispievať aj k rozvíjaniu prípadného výtvarného nadania u detí s poruchami binokulárneho videnia.

Doteraz však v tejto oblasti neboli na Slovensku realizované žiadne výskumy a teda táto otázka môže otvoriť neznáme obzory poznania a posunúť vednú oblasť nadania, ale aj oblasť reedukácie zraku do úplne nových dimenzií. Nechávame teda otvorený priestor nielen pre diskusiu odbornej verejnosti na túto tému, ale aj pre výskumné aktivity odborníkov, ktorých záujem výrazne presahuje monotematické zamerania ich výskumov.

POZN: Príspevok prezentuje čiastkové výsledky projektu VEGA 1/0161/13 Determinanty rozvíjania výtvorného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí.

Literatúra:

BEDNAROVSKÁ, Z. *Využitie inovačných prvkov v procese reedukácie zraku u detí s poruchami binokulárneho videnia*. Diplomová práca pod vedením PaedDr. Jany Lopúchovej, PhD. Bratislava: Univerzita Komenského Pedagogická fakulta, 2009.

ČAJKA, K. *Úvod do pedagogiky zrakovo postihnutých*. Ružomberok: KU, 2007. ISBN 978-80-8084-245-1.

GREGUŠOVÁ, H. In: *Výtvarná komunikácia a počítač v špeciálnej výtvarnej výchove*. In: *Aktuálne otázky špeciálnej pedagogiky na Slovensku*. Senec: SÚM, 2009. ISBN 978-80-970251-2-0.

HROMÁDKOVÁ, L.: *Šilhání*. Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, Brno 2007.

HRONEK, J., RÝMLOVÁ, A., KRATOCHVÍLOVÁ, V. *Kapitoly z výchovne vzdělávací péče o děti tupožraké a šilhavé*. Olomouc 1972

HRONEK, J.- RÝMLOVÁ, A.- KRATOCHVÍLOVÁ, V.- ARABASZOVÁ, J.: *Zraková výchova v předškolním věku*. Olomouc, UP 1974.

JESENSKÝ, J. *Prolegomena systému tyflorehabilitace a metodiky tyflorehabilitačních výcviků*. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-49-5.

JESENSKÝ, J. *Základy komprehezivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000.

JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát, 2003. ISBN 80-89005-11-X

JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-19-4

LOPÚCHOVÁ, J. 2006. *Nové trendy v redukácii a v starostlivosti o zrakovo postihnutých*. 2006. ISBN 978-80-969125-8-5.

MACHŮ, E. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3979-5

MACHŮ, E. *Vliv integrovaného obohacujícího kurikula na žáky s nadáním v předmětu český jazyk a komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.

MÖNKS, F. J., YPENBURGOVÁ, I. H. *Nadané dítě*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0445-5

PAVÚKOVÁ, G. *Stimulácia a podpora zrakových funkcií u detí predškolského veku s poruchami zraku prostredníctvom využívania prvkov pedagogiky M. Montessoriovej v edukačnom procese*. Závěrečná práce. Bratislava: Univerzita Komenského Pedagogická fakulta, 2009.

PORTEROVÁ, L. *Gifted Young Children: A Guide for Teachers and Parents* [online] Crows Nest, N. S. W.: Allen & Unwin, 2005. [cit 2010 - 04 - 05] Dostupný z <<http://www.questia.com/read/108839653?title=Gifted%20Young%20Children%3a%20%20A%20Guide%20for%20Teachers%20and%20Parents>>

PORTEŠOVÁ, Š. *Dvojí výjimečnost* [online] Brno: Centrum rozvoje nadaných dětí, 2010. [cit 2010 - 04 - 05] Dostupný z <http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=44>

PORTEŠOVÁ, Š. *Multidimenzionální modely talentu a nadání* [online] Brno: Centrum rozvoje nadaných dětí, 2010. [cit 2010 - 03 - 12] Dostupný z <http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16>

PORTEŠOVÁ, Š. *Některé teoretické koncepte talentu a nadání*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*, P7, str. 41-54.

PORTEŠOVÁ, Š. *Problematika perfekcionismu u českých nadaných adolescentů*. Brno: Masarykova univerzita, 2001.

PORTEŠOVÁ, Š. *Problematika perfekcionismu u českých nadaných adolescentů*. Brno: Masarykova univerzita, 2001.

RENZULLI, J. S., DAI, D. Y. *Gifted and Talented Education* [online] 2010. [cit 2010 - 04 - 03] Dostupný z <<http://www.education.com/reference/article/gifted-and-talented-education>>

STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5

STERNBERG, R. J. *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247- 0120-0.

Kontaktné údaje:

Doc. PaedDr. Jana Lopúchová, PhD.

UK PdF, Katedra špeciálnej pedagogiky, Račianska 59, Bratislava

e-mail: lopuchova@fedu.uniba.sk

VYUŽITIE PROJEKTÍVNYCH HROVÝCH TECHNÍK V TERAPII HROU V KONTEXTE INKLÚZIE

THE UTILISATION OF PROJECTIVE PLAY TECHNIQUES IN PLAY THERAPY IN THE CONTEXT OF INCLUSION

PETRA MITAŠÍKOVÁ

Abstrakt: Príspevok popisuje možnosti využitia projektívnych hrových manipulačných techník v terapii hrou v kontexte inklúzie. Poukazuje na možnosti využiteľné k podpore inklúzie osôb so zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením.

Abstract: The article aims on possibilities how to use projective play manipulative technics in play therapy in context of inclusion. It focus on possibilities exploitable to support inclusion of people with health and social disadvantages.

Kľúčové slová: projektívne hrové techniky, terapia hrou, voľná hra, symbolická hra, inklúzia

Key words: projective play technics, play therapy, free play, symbolic play, inclusion

Inklúzia je prejavom ľudskosti, úcty a optimistického postoja, že každý človek, v každej životnej situácii má svoju hodnotu. V dravej, súťaživej a na výkon orientovanej spoločnosti, treba k získaniu tohto humánneho postoja častokrát dopomôcť. Žiaľ súťaženie, predbiehanie sa aj na úkor druhých, vystatovačnosť a podobné postoje sa objavujú a pestujú už od detstva. Namiesto spolupráce – deti medzi sebou rivalizujú, namiesto úcty a rešpektu sa vyvyšujú a slabšími posmievajú. Vzájomnú pomoc v nemálo prípadoch strieda neochota, ubližovanie a niekedy až šikana.

„Iným“ nie je iba človek so zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením – „iným“ sa stáva na určitú dobu každý z nás. Stačí, keď určitý čas musíme nosiť okuliare alebo korekčné prelepenie oka, sadru na nohe, „iným“ sa stávame počas tehotenstva, fyziologicky v starobe. Všetky tieto životné obdobia si vyžadujú, aby sme svoju momentálnu „inakosť“ zvládli my aj naše okolie a nemuseli byť z bežného kvalitného života nijako vylúčení.

Vybrané možnosti terapie hrou je v rámci liečebnej pedagogiky sú jednou z možností, ako pomôcť prijímať inakosť a ako ju vnímať v pozitívnom svetle. Projektívne manipulačné hrové techniky sú jednou z diagnosticko-terapeutických metód, ktoré sú širokospektrálne využiteľné u klientov každého veku i v kontexte prekonávania prekážok spojených s rôznymi znevýhodneniami – rôzneho stupňa závažnosti. Optimálne možno s danými technikami začať pracovať približne od troch rokov, kedy je symbolická hra rozvinutá natoľko, že je cez ňu možné diagnostikovať a viesť terapiu. Zaujímavé je využitie týchto hrových techník vo veku, kedy je symbolická hra síce naplno rozvinutá – ale je „skrytá“ – teda u detí alebo mladých ľudí, ktorí sa už nehrajú verejne – ale ich hra sa stáva internalizovaná (zvnútorňovaná) – a prebieha len v súkromí alebo je transformovaná do inej podoby – napr. do písania básní, piesní, maľovania, hrania hier a pod.

Vynikajúcimi technikami sú hrové zostavy v piesku alebo voľne na ploche. V rámci terapie ponúkame väčšiu drevenú tácku, alebo špeciálne usporiadanú nádobu, v ktorej je pripravený hygienicky ošetrovaný piesok, pre menšie deti sú vhodnejšie koberčeky alebo podložky bez sypkého materiálu a k tomu zostavy resp. sety miniatúrnych hračiek. Ponuka hrových prvkov má byť široká, aby pomohla klientovi vyhrať témy, ktoré potrebuje spracovať. Základom sú figurálne postavy – rodinné postavy, ideálne viacgeneračné, iné postavy z reálneho života (policať, doktor, učiteľ...), fantazijné postavy – rozprávkové – predstaviteľ krajných pozitívnych aj negatívnych vlastností. K prehrávaniu sociálnych konfliktov z reality poslúžia zvieracie miniatúrne figúry, ktoré ponúkajú priestor riešiť v kontexte hry problémy nepriamo, zástupne. V ponuke sú pripravené ako domáce, tak aj divé zvieratá – vodné, suchozemské, lietajúce vo vzduchu – a najlepšie, ak predstavujú celé rodinky – aj s mláďatami.

Z nefigurálnych prvkov sú významné okrem realistických zmenšení prírodnín (stromy, kríky, kvety) a produktov činnosti človeka – napr. miniatúrny nábytok, domy, stromy, dopravné prostriedky, drobné detailné vybavenie (napr. metlička, fúrik, a pod.) aj abstraktné stavebné prvky (kvádre, ihlany, polkruhy, kocky a pod.).

Všetky tieto drobné prvky umožňujú klientovi vystať zostavu, ktorá je premietnutím jeho aktuálnych vnútorných obsahov, akoby na plátno prostredníctvom jednotlivých ponúknutých hrových prvkov. Zostavu je možné stavať na voľnú alebo vopred zadanú tému.

V liečebnej pedagogike sú tieto techniky využiteľné najmä za účelom lepšie klientovi porozumieť, nadviazať s ním komunikáciu, „spoločnú reč“. Sám klient si uvedomí, ktoré témy sú pre neho dôležité, ktoré prvky sa v jeho zostavách objavujú, aké otázky kladie a hľadá na ne odpovede. Projektívne manipulačné hrové techniky mu umožňujú svoj vnútorný svet premietnuť do hry, klásť otázky a hľadať na ne odpovede. Medina (2011) popisuje unikátny školský program Tools of the Mind (Nástroje mysle), ktoré do školského programu implementovali zrelú dramatickú hru (mature dramatic play, MDP) na základe myšlienok ruského psychológa Leva Vygostského. Čo je v kontexte inklúzie na jeho ideách unikátne je to, že považoval imaginatívnu hru za jedno z najtesnejšie obmedzujúcich správania, aké deti vôbec zakúšajú. Ak má byť malý Saša šéfom, musí dodržiavať pravidlá, očakávania a obmedzenia s tým spojené – byť šéfom. Aj kamaráti musia tieto pravidlá dodržiavať. Budú sa musieť navzájom dohadovať, pokiaľ sa nedohodnú na tom, ako budú vyzeráť pravidlá, a ako sa budú uskutočňovať. Inými slovami povedané, ak sa chcú deti spolu hrať, musia sa dohodnúť. Sagi (1995) popisuje význam pedagogickej hrovej terapie v tomto kontexte v:

- rastúcej schopnosti vnímať vlastné pocity, formulovať ich, akceptovať, kontrolovať a začleniť ich do celkového správania;
 - narastajúcej schopnosti adekvátne vnímať pocity ostatných, akceptovať ich, brať na ne ohľad a primerane na ne reagovať.
- Projektívne hrové techniky sú využiteľné ako v individuálnej terapii tak aj v skupinovej. Na otvorených policiach vyložený hrový materiál, rozriedený do setov a ponúkaný k voľnej hrovej kreácii je vynikajúco využiteľný aj v skupinových hrových terapeutických technikách. Dostupný hrový materiál môže byť pripravený aj mimo špecializovanej terapeutickej herne. Učiteľia, ktorým záleží, aby ich žiacke alebo detské kolektívy boli homogénne aj v sociálnej rovine a nebazírujú len na plnení učebných plánov – môžu v triede vytvoriť hraciu zónu, hrací kútik – koberec – a otvorené police s hračkami – a vo voľnom

čas si k hre detí aj prisadnúť a venovať jej plnú pozornosť, záujem a rozhovor o prebiehajúcich hrových zostavách. Prostredníctvom voľnej hry sa môžu s deťmi rozprávať na rôzne témy. Aj na tému začlenenia alebo problémov so začlenením sa. Piaget (1997) hovorí o symbolickej hre – ako o symbolike, ktorá plní účel vnútornej reči.

V skupinovej terapii hrou sa hrajú deti v danom čase na jednom mieste (čo neznamená, že sa nutne musia hrať všetky deti spoločne). Terapeut má možnosť pozorovať na menšej vymedzenej ploche, čo sa v danej skupine deje. Poskytne mu to obrázok interakcií, koalícií, izolácií, spolupráce, vylučovania, kooperácie, odmietania, pozývania, zamietania, snáh o zapojenie, agresivity, submisivity a pod.....Je to projekcia väzieb a vzťahov medzi členmi skupiny, ktorá sa prostredníctvom hrového materiálu prostredníctvom voľnej hry zviditeľňuje.

Obr. 1. Hrové projektívne zostavy z individuálnej aj skupinovej terapie hrou



Terapeut alebo aj učiteľ, vychovávateľ alebo iný dospelý, má možnosť vidieť projekciu, ktorá zreteľným spôsobom vypovedá o vzájomných väzbách a postavení jednotlivých členov skupiny. Kto je autorom hry? Kto hru vymyslel, navrhol? Kto je jej režisérom? Kto ju vedie, usmerňuje, kto udáva smer? Kto je pomocným režisérom? Čie nápady sú akceptované a v hre stváňované? Kto je divákom hry? Kto sa priamo nehra, nezapája, nemôže zapojiť, nechce zapojiť? Kto je len pozorovateľom? Kto je outsiderom? Koho do spoločnej hry skupiny neprijíma?

V rámci individuálnych hrových zostáv, alebo posúdenia celkovej skupinovej zostavy máme možnosť zaznamenávať nielen samotný priebeh hry – ako hra začína, ako je pripravovaná, ako je rozohrávaná, kto sa jej zúčastní, kto nie, kto ju vedie, kto sa necháva viesť, ale vidíme aj množstvo prvkov, ktoré vypovedajú v kontexte hry o často nikdy nevypovedaných skutočnostiach z reálneho života účastníkov.

Zvlášť starostlivo si všímame, ktorý prvok bol do zostavy vybratý a/alebo použitý ako prvý. Ak aj prvý vybraný prvok nakoniec k stavbe klient ani nepoužije – je významný, a treba si ho zaznamenať. Okolo prvého „nosného“ hrového prvku – „základného kameňa“ – býva vystavaná celá zostava (alebo časť zostavy) a je potrebné ho zachytiť v zázname z pozorovania.

Veľkosť vybraných prvkov v porovnaní s celou zostavou alebo ostatnými prvkami poukazuje na jej obsahovú významnosť. Niečo, čo je výrazne väčšie, odlišné veľkosťou predstavuje väčšiu silu, dominantnosť, moc. Takýto prvok patrí medzi prvky zostavy, ktoré sú nosné, a pomáhajú nám pri interpretácii zostavy.

Po ukončení hrovej zostavy, alebo priebehu hry (ak čas vyhradený na voľnú hru uplynie) terapeut povie: „Ak chceš, môžeš mi o tvojej zostave (hre) niečo povedať.“ Ponúkne klientovi verbalizovať hru, ktorá sa diala najmä v jeho vnútri – a hoci bola priebežne zviditeľňovaná vybranými hrovými prvkami a manipuláciou s nimi, bez dodatočného vysvetlenia môžu mnohé informácie ostať pre pozorovateľa skryté. Menšie deti sa vyhrajú a nepotrebnú už o svojej hre viac hovoriť. Povedia všetko prostredníctvom hry. U väčších detí a dospelých veľa z toho, čo sa v hre deje – sa udeje skryto – v myšlienkach – nevypovedané – a je dobré, ak terapeut ponúkne možnosť o svojej zostave niekomu porozprávať.

Greenspan (2007) využíva hru ako jeden z nosných prostriedkov ku komplexnému posudzovaniu klienta. Diagnostiku rozdelil do viacerých dôležitých kategórií pozorovania: fyzický a neurologický vývin, nálada, schopnosť nadväzovať medzi-

ľudské vzťahy, afekty a úzkosť, využívanie prostredia, rozvoj tém a subjektívne reakcie pozorovateľa. Podľa autora nám práve pozorovanie tém pomôže odhaliť problémy a relevantné oblasti a vhodne nasmerovať liečbu, príp. intervenciu.

Liečebný pedagóg pri interpretácii zostavy postupuje po jednotlivých prvkoch. „Toto je zaujímavé, môžeš mi o tom niečo povedať...“ Ak klient sám svoj prvok hrovej zostavy nepomenuje v priebehu stavby – alebo pri hre, platí pravidlo, že terapeut nepomenuje prvok svojvoľne – namiesto klienta – aj keby sa mu zdal prvok na prvý pohľad jednoznačný a jasný. Príkladom môže byť postava žraloka s ostrými zubami, ktorý nepredstavuje v hre priamo žraloka – ale neidentifikovateľné zlo, s ktorým treba bojovať. Terapeut za klienta jednotlivé prvky nepomenováva.

Pri záverečnom rozbere zostavy postupujeme pomaly, a pokúšame sa citlivo nadviazať s klientom o stavbe rozhovor. Ne- priamo sa tak rozprávame s ním, o ňom samotnom. Je lepšie sa vyhýbať priamemu kladeniu otázok, aby sa klient necítil vypočúvaný. Skôr popisujeme, čo v zostave vidíme.... Tu je niečo vysoké..... Tu je niečo celkom v rohu..... Tu je niečo veľmi odlišné..... Tu je niečo obštané dookola.... Komentáre uvádzame prostredníctvom všeobecných nedokončených viet... pričom vysvetlenie a pomenovanie prvku a jeho vzťahu v rámci zostavy ponechávame na klientovi samotnom.

Figuratívne rozmiestnenie jednotlivých prvkov na ploche, nám umožňuje porozumieť hrovej zostave klienta ešte lepšie. Je možné pozrieť sa na rozostavenie prvkov na ploche zvrchu – akoby z vtácej perspektívy. Kde sú jednotlivosti rozostavené, zoskupené, kde chýbajú? Ako sú od seba navzájom oddelené – alebo naopak ako sú jednotlivé prvky poprepájané? Je možné rozdeliť plochu na niekoľko významových častí? O čom jednotlivé výseky vypovedajú? Čím sa odlišujú?

Rozostavenie figúr, aj ich postavenie vzhľadom k prostrediu, vzdialenosti od seba navzájom sú významné z hľadiska pozorovania sociálnych väzieb. Ktorá figúra je centrálna? Za ktorú sa klient identifikuje? Majú vybrané a použité figúry vzťah k realite? Aj figúry fantazijné majú priamy vzťah s hrovým stvárnením reálnych konfliktov, len treba nájsť k nim vysvetľujúce premostenie. Je tu figúra, ktorá bojuje so všetkými a proti všetkým? Je tu osamotená figúra? Je tu starajúca sa figúra? Dominantná postava? Získame tak veľa nápodiev, cez ktoré sa v ďalšom rozhovore prepracujeme k „rozhlúsknutiu“ tak trochu zamaskovanej situácie z bežnej reality klienta. Hra je zrkadlom, projekciou, filmom, príbehom, ktorý najviac čerpá inšpiráciu z reálneho života hrajúceho sa. Hračky sú jeho slovami, hra je ucelenou výpoveďou.

Vráťme sa ešte na chvíľu k celkovej kompozícii zostavy. Sú jednotlivé prvky zostavené schematicky, rigidne, precízne? Alebo sú neusporiadané roztrúsené, uložené bez väčšej logiky, vyjadrujú chaos bez vzájomných súvislostí? Sú jednotlivé časti zostavy poprepájané, súvislé, vyjadrujú logickú následnosť? Usporiadanie zostavy je úzko spojené s vonkajším vyjadrením celkovej osobnosti hrajúceho sa.

Je zvýraznený niektorý detail tým, že je pevne obštaný, je umiestnený na špeciálnom mieste (napr. na špeciálnom kresle, na vyvýšenom mieste, zahrabaný, v priekope a pod.)? Je detail postavený v inej pozícii – ako by sme obvykle očakávali (napr. strom nestojí, ale je položený)? Chýba niektorý prvok v porovnaní s realitou? Napr. dieťa vo svojej zostave opakovane nezobrazí nového partnera svojej mamy, hoci s ním žije v spoločnej domácnosti – lebo ho stále neprijalo a prijať odmieta. Rovnako váhanie, umiestniť figúru na svoju zostavu alebo neumiestniť, hoc ju klient aj zobral do rúk z police, ale po krátkom váhaní sa rozhodne nakoniec ju nepoužiť. Všetky takéto zvláštnosti, nezvyčajnosti a rozpory oproti realite sú prvky hodné povšimnutia a majú skrytý alebo aj zrejmy význam.

Zaujímavé býva aj použitie jednej totožnej figúry na ploche viackrát – tzv. zdvojenie - zobrazujúc tým realitu aj túžbu, aby boli veci ináč ako sú. O realnosti takýchto túžob sa po postavení zostavy môžeme s klientom rozprávať.

Pri figurálnom zobrazení je zaujímavé pozorovať, či sú figúry v nejakom vzájomnom kontakte. Dotýkajú sa? Robia niečo spoločne? Nachádzajú sa v spoločnom priestore – alebo sú oddelené bariérami, stenami, ohradením?

Voľné hrové stvárnenie je potrebné vždy vnímať v kontexte celkovej reality klienta. Nie je jediným prostriedkom jeho poznávania, je len jedným z mnohých, ktoré môžu významne doplniť prázdne miesta, ktorým u klienta nerozumieme, ktoré nám nevie, alebo nechce komunikovať – ale ktoré keď spoznáme, porozumieme mu viac. Verbálne reflektovanie (zrkadlenie) hry a finálnych hrových zostáv je jedným z možných komunikačných mostov medzi s klientom alebo skupinou, kde je nejaký problém. V prípadoch podpory prijímania inakosti – v prípadoch inklúzie osôb so zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením rozhodne nie je projektívna hra iba zbytkovým časom, na trávenie voľných chvíľ – ale môže byť pri taktom pozorovaní sprevádzaní - zdrojom užitočných informácií o ťažkostiach a problémoch, ktoré sú spoločnými silami prekonateľné.

Literatúra:

Greenspan, I. Stanley. 2007. Klinické interview s dieťaťom. Vydavateľstvo F, Pro mente sana, s.r.o. Trenčín. 2007. ISBN 80-88952-27-1

Medina, J. Pravidla mozku dieťaťa. 2011. Computer Press, s.s. Brno. 2011. ISBN 978-80-251-3619-5

Piaget, J. Inhelderová, B. 1997. Psychologie dieťaťa. Portál. Praha. 1997. ISBN 80-7178-146-0

Sagi, A. 1995. Problémové deti v materské škole. Portál. Praha. 1995. ISBN 80-7178-067-7

Kontaktné údaje:

Mgr. Petra Mitašíková, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra liečebnej pedagogiky

e-mail: petra.mitasikova@gmail.com

KONCEPT SOCIÁLNÍ PARTICIPACE JAKO AKČNÍ POLE PRO ROZVOJ JEDINCE SE S POSTIŽENÍM

PAVEL MÜHLPACHR, ONDŘEJ ZÁVODNÍK

Abstrakt: Příspěvek analyzuje specifika konceptu sociální participace v širších socioekonomických souvislostech a možnosti seberealizace jedinců se zdravotním postižením. Interpretuje zmiňovaný koncept jako akční pole pro inkluzivní zapojení osob s postižením v kontextu speciální pedagogiky a léčebné pedagogiky.

Vymezení pojmu sociální participace, jako takové, tak sociální participace z pohledu osob s postižením, dále se zaměříme na bariéry sociální participace a na závěr se budeme věnovat vybraným negativním determinantům inkluze.

Vymezení sociální participace

Problematika sociální participace osob s postižením ať už vrozeným nebo získaným (v rámci různých onemocnění, či úrazů) je v oblasti vědeckého poznání značně různorodá. Má svoje zdroje v poznání a také definuje způsoby chápání společnosti a samotnou existenciální účast ve společenském životě.

Koncepce společnosti se vědě objevila v 18. století. Tato koncepce má široký význam a připouští různé interpretace, jak v hovorovém významu, tak i v jazyku mnoha vědních disciplín (Szczepeński, 1972).

V obecném pojetí se termínem společnost označují všechny formy sociálního života, které se týkají jedince. Například tím máme na mysli společnost jako takovou, sociální skupinu, populaci, sociální systém a různé jeho instituce. Z jiného pohledu, pohledu jedince jako takového, který je členem skupiny, či nějakého sdružení lze konstatovat, že zaujímá v sociálním systému řadu sociálních pozic a rolí.

Ve vědeckém pojetí je jednoznačně společnost definována jako soubor lidí, který mají společné znaky, které dokáže identifikovat pozorovatel z vnějšku a bez ohledu na to, zda si lidé tyto svoje společné znaky uvědomují (Sztompka, 2004).

Každopádně sociální pojetí společnosti je termínem velmi širokým a integruje v sobě všechny skupiny lidí, které se vytvářejí a udržují svoji existenci.

Pojmem společnost se podle sociologie označuje skupina specifického typu, která se vyznačuje jednotou, sousedstvím, blízkostí místa bydliště, významnými vzájemnými vazbami, podobným životním stylem a společnými lokálními zájmy včetně preferovaného systému hodnot.

Pojmem *sociální prostředí* se v sociologii označuje řada sociálních systémů a skupin, které mezi sebou vytváří stálé kontakty. Toto pojetí je třeba uchopit pro analýzu našeho výzkumného problému, který se bude věnovat determinantům sociální inkluze osob s postižením. Takto široké pojetí nacházíme v řadě vědeckých disciplín. Jednoznačně však kategorie pojmů *společnost* a *sociální prostředí* je zakomponováno v sociologické teorii. Tato věda má dominantní postavení v analýze sociálních jevů. V návaznosti na problematiku osob s postižením přecházíme do interdisciplinárního konceptu společně se speciální pedagogikou a sociální pedagogikou.

Současná společnost sebou nese řadu významných charakteristik, které mají před-stavovat novou kvalitu tzv. postmoderní společnosti. Hovoříme o společnosti technické, či technologické, dále o společnosti multikulturní, pluralistické, či korporativní.

Ulrich Beck ve svých sociologických koncepcích hovoří o společnosti rizikové, ale nacházíme v různých klasifikacích označení společnosti jako například masová společnost, společnost otevřená, společnost infromatická, společnost asymetrická, či společnost vychovávající. V každém případě je třeba zdůraznit kvalitativně jiný rozměr současné společnosti (Beck, 2000).

Při akceptaci všech výše uvedených konotací pojmů *společnost* přijímáme definici společnosti jako širokou síť osob, které jsou propojeny sociálními vztahy. Tímto termínem označujeme interakce mezi lidmi, které jsou, jak opakovatelné, tak regulovatelné. Většina těchto interakcí mezi členy skupiny se vyznačuje trvanlivostí, vzájemností a normativní regulací.

Vyjádření těchto sociálních vazeb ve společnosti vede k vydefinování pojmu *sociální participace*. Někdy lze hovořit v tomto kontextu o účastenství. Slovník tímto pojmem označuje život, existenci a bytí člověka ve společnosti tam, kde se právě nachází. Tam kde je člověk účasten svého života a ve svém základním prostředí, tam lze pojem sociální participace užívat. Toto vymezení je vymezením velmi širokým a lze ho dále dělit například na účastenství v rodinném životě v profesním životě apod.

Nejširším pojetím sociální participace je forma aktivity jedince či skupiny, která směřuje k jiným lidem. Bývá také někdy definována jako projev života člověka a lze ji vnímat i jako soubor symbolických interakcí (na základě teorie Chicagské školy symbolického interakcionalismu).

Sociální participace bývá definována v zásadě ve třech rovinách.

1. **Jako proces či stav** – tato dimenze nám zdůrazňuje dynamické, spojuje minulost se současností a budoucností a před-stavuje nám účast na sociálním životě v závislosti na etapě lidského života a zahrnuje podstatné determinanty života jedince ve společnosti.
2. **Jako cíl anebo jako prostředek vedoucí k cíli** – toto pojetí je vnímáno jako statické. Lze ho vystihnout heslem: „Být zde a teď.“ Pokud v předešlém prvním pojetí se orientujeme na význam sociální participace pro uspokojování potřeb osob ve společnosti a vytváříme konstrukty tohoto účastenství – jakési normativní vzorce a modely – formulujeme především programy, které mají za cíl realizovat tyto vzorce. Tak v tomto druhém pojetí si klademe otázku, jak lze využívat projevy sociální participace pro vzdělávání člověka, a připisujeme této participaci charakter instrumentální. Využíváme poznatků pedagogiky, sociologie, filozofie a jiných věd a zajímá nás samotný fakt společenské účasti. Dominantním znakem tohoto pojetí je připravenost k takovému bytí.

3. **Jako metoda** – v prvním případě se ptáme, jakým způsobem participace vychovává a vzdělává člověka, tak získáváme odpověď, že společnost je místem kolektivních činností, reprodukuje se zde populace a společnost má svoji hierarchii, která zaručuje fungování společnosti jako celku. Ve druhém případě z perspektivy člověka, jako jedince, který se v mnoha různých způsobech vychovává a vzdělává v sociální realitě. Každý člověk individuálně reaguje na dané prostředí a interpretuje svoje chápání reality, ve které žije svůj každodenní život, buď sám, nebo v interakci s jinými lidmi i přesto, že každý člověk se rozvíjí v jiném prostředí a v jiných souvislostech (Žuraw, 2008).

Výše uvedená pojetí sociální participace nám ukazuje složitost konceptu lidského bytí. Jedná se o široce determinované způsoby existence člověka s cílem uspokojit svoje lidské potřeby, ale také přání a touhy. K tomu je potřeba si vymodelovat vzorce chování, které budou determinovány různými kodexy, právními a společenskými normami.

Sociální participace je chápána jako sféra obyčejů a zvyků, kde dochází například k výběru partnerů v rámci manželství, kde dochází k různým relacím a vztahům nejen s blízkou, ale i širší rodinou. Významné jsou vzory mateřství i otcovství, jakož i pohled problematiku neformálních vztahů, problematiku profesního života a problematiku existence člověka v situacích spojených se zaměstnaností, či nezaměstnaností, trávením volného času, preferování náboženství apod. Lze si položit otázku, jaké podmínky musí existovat, aby se objevila pozitivní participace člověka v lidském bytí. K tomu řada odborníků analyzuje podmíněnost sociálního života nejen u člověka, ale i u různých skupin. Je zcela jednoznačné, že na sociální participaci a život ve společnosti mají významné vlivy procesy socializace a výchovy. Významnou roli podmíněnosti života hrají rovněž vlivy přírodní ekonomické a sociodemografické. Zde se nám otevírá řada zajímavých implikací pro pedagogiku a zejména pro sociální pedagogiku neboť základní otázka zní, jak připravit člověka k integraci do společnosti.

Účast na společenském životě bývá často definována jako soubor procesů, jevů a determinantů, prostřednictvím kterých můžeme život ve společnosti popsat a hodnotit. Současná sociální pedagogika se snaží ve svém záměru analyzovat pohledy, zaměření a aspirace osob, které se na společenském životě podílejí. Zkoumá konkrétní chování lidí a snaží se modelovat vzory sociální participace.

Sociální život můžeme analyzovat z perspektivy jedince nebo společnosti. V prvním případě se ptáme, co znamená pro jedince účast v sociálním životě. Analyzujeme pohledy jedince, jeho názory a přínosy z pohledu humanitní vědy. Chápeme sociální participaci jako životní zkušenost jedince a zkoumáme její subjektivní stránku. Poznáváme, jak se jednotlivec chová a jak funguje společnost. Ve druhém případě se zamýšlíme nad hodnotou člověka ve vztahu ke společnosti. Zajímají nás výchovné programy sociální politiky apod.

Sociální participace je předmětem výzkumu, jak v perspektivě dílčí, tak celkové. V prvním případě to znamená studium kvality života a studium různých sfér, ve kterých dochází k sociálním kontaktům. Jedná se například o zaměstnanost, volný čas, rodinný život apod. V tomto pojetí je dominantní analýza aktivity jedince. Tento typ výzkumu nám implikuje užité především kvalitativních koncepcí výzkumu. Druhý typ výzkumu je směřován do problematiky životních stylů a do analýzy determinant lidské existence. Tyto výzkumy nám analyzují vnější vlivy života. Problematika výzkumů v oblasti sociální participace se stává dominantním cílem především sociální pedagogiky.

Sociální participace osob s postižením

Problematika sociální participace osob s postižením je významným prvkem každé civilizované společnosti. V případě osob s postižením bývá sociální participace definována, jako cíl eventuálně prostředek k tomuto cíli. V obou případech je nutné analyzovat cestu k participaci, její charakteristiky, podmíněnost a fungování.

Výsledky výzkumů v oblasti sociální participace osob s postižením mají rozměr nejen sociální, ale i teritoriální. Problematika postižených a nemocných lidí se nejlépe zpracovává v dané lokalitě. Například problematika seniorů v dané lokalitě, problematika osob s postižením podle jednotlivých regionů apod. Lze se obracet i na mezinárodní výzkumy, ale je potřeba respektovat charakter té které lokality. Výzkumné práce mají potom charakter analýzy jednotlivých případů, eventuálně vybraných skupin postižených.

Ve speciální pedagogice se otevírá široký prostor pro kvalitativní typ výzkumu, tzv. biografických výzkumů, které obsahují analýzu každodenního života vybraných osob. Eventuálně jejich přelomové životní momenty.

Vzdělání osob s postižením je ve všech výzkumných sondách vykazováno jako nižší ve srovnání s celkovou populací. Děti navštěvují převážně speciální školy a je tomu tak v celé Evropské Unii. Nutno však zdůraznit úspěch v oblasti sociální participace postižených, který nám statisticky potvrzuje, že ve školách běžného typu je stále větší počet postižených žáků s postižením.

Další výzkumné práce nám analyzují problém vybraných aspektů života osob s postižením, a to například v oblasti profesní dráhy, v oblasti kulturního vyžití, anebo v neposlední řadě rodinného života, sexuálního života a takových oblastí, které se dotýkají jedince samotného (Ostrowska, Sikorska, 1996).

Problematika osob s postižením je specifická tím, že postižení jako takové sebou přináší řadu dysfunkcí, zkušeností v rovině individuální, například co se týče potřeb člověka, hodnotového systému člověka a navazování a udržování kontaktů.

Problematikou sociální participace osob s postižením se začali vědci zabývat na počátku 90. let 20. století. Jednoznačně jsou to studie, které jsou realizovány v kvalitativní rovině. I přes to nám výzkumy potvrdily, že osoby s postižením mají marginalizované postavení ve společnosti. Nejvíce výzkumníky zajímala problematika zaměstnanosti osob s postižením a problematika kontaktů těchto osob mimo vlastní rodinu, především s přáteli, sousedy apod. Rovněž lze spatřovat jako významnou sociální determinantu problematiku víry a náboženského života, jakož i aktivity volného času. Tyto studie se týkají především osob dospělého věku a jsou významným měřítkem sociální participace.

Bariéry sociální participace

Problematiku sociální participace doprovází i určité bariéry, které je třeba vydefinovat. Především jsou to bariéry architektonické a psychologické. Pojmem psychologické bariéry se označují takové determinanty, které vystupují v naší kultuře ve

vztahu k postiženým a stěžují těmto osobám dosažení jejich životních cílů.

Vedle těchto dvou základních bariér se v odborné literatuře objevuje i čtyřdimenzionální pojetí bariér, které se vztahuje na problematiku fyzickou, sociální, kulturní a edukační. Tyto bariéry dosahují různých rozměrů sociálních distancí vůči osobám s postižením (Hulek, 1978).

Bariéry sociální participace mají různý čas trvání. Jsou stálé anebo přechodné, lze je dělit i na bariéry všeobecné a lokální a v neposlední řadě na vnitřní a vnější. Tyto bariéry se mohou objevit v různých dimenzích společného života a v různých etapách života jedince. Bariéry mají i své specifické příčiny. Bariéry sociální participace oslabují proces integrace jedince do společnosti, zvláště u osob s postižením. Samotné bariéry se často koncentrují na mnoha slabínách těchto osob. Postižené osoby pak musí zvládat specifické životní situace, jako například silnou konkurenci na trhu práce, zvládat kult silnějšího nepostiženého, musí se vyrovnat s nižším vzděláním a to může prohlubovat jejich sociální izolaci nejen ve speciálních zařízeních, ale i v domácím prostředí (Ossowski, 1996).

Vybrané negativní determinanty inkluze

Mezi tyto negativní prvky sociální participace lze zařadit řadu níže uvedených determinant, které jsou chápány jako významná výzva především pro sociální pedagogiku. Mezi základní negativní vlivy, jak u dětí, tak dospělých patří agrese vůči postiženým ze strany nepostižených. Setkáváme se zejména na poli výchovy a vzdělávání s formou skrytého rasismu a nejčastěji se to projevuje ve slovních formách. Je to vůči osobám, které ne-sou údel handicapu a mají jiné stereotypy a životní návyky než nepostižení. Vedle agrese se setkáváme také s výskytem rasismu a averzí. Postižení sebou přináší řadu specifických charakteristik, které okolí obtížně zpracovává. Současná společnost je ohrožena vývojem hodnotového systému ve smyslu úspěchů a prvenství, což se odráží i ve snaze pokořit slabšího. Tyto konflikty jsou vlastně konflikty mezi nositeli hodnot (Žuraw, 2008).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BALCERZAK-PARADOWSKA, B. *Sytuacja osób niepełnosprawnych w Polsce*. Warszawa: Institut Pracy i Spraw Socjalnych, 2000.
- [2] BARRON, K. *Disability end Gender – Autonomy as an Indication of Adulthood*. Uppsala University, 1997.
- [3] BECK, U. *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe Scholar, 2000.
- [4] DYKCIK, W. *Pedagogika Specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*. Poznań: WPNT, 2005.
- [5] GASIK, W. Rozwój praktyki i teorii pedagogiki w wieku XIX i w początkach XX wieku. In Mauersberg, S.: *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*. Warszawa, 1990.
- [6] GIDDENS, A. *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa, 2002.
- [7] HULEK, A. Podstawy rehabilitacji. In: Hulek, A. (red.): *Pedagogika rewalidacyjna* Warszawa: PWN, 1978.
- [8] KIRENKO, J. *Oblicza niepełnosprawności*. Lublin: Wydawnictwo Akademickie WSP, 2006.
- [9] KOTOWSKA, I.E., GRABOWSKA I. Niepełnosprawność. In Czapiński, J., Panek, T.: *Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: WIZJA PRESS, 2006.
- [10] KRAUSE, A. *Integracyjne złudzenia ponowoczesności. Sytuacja ludzi niepełnosprawnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2000.
- [11] LORENZ, K. *Regres człowieczeństwa*. Warszawa: PIW, 1986.
- [12] MAJEWSKI, T. *Zatrudnienie wspomaganie osób niepełnosprawnych*. Warszawa: KIG-R, 2006.
- [13] OSSOWSKI, R. *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*. Bydgoszcz: WSP, 1999.
- [14] OSTROWSKA, A., SIKORSKA, J. *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji*. Warszawa: IFiS PAN, 1996.
- [15] SZCZEPAŃSKI, J. *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN, 1972.
- [16] SZTOMPKA, P. Trauma zmian społecznych. In Sztompka, P.: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2004.
- [17] ŻOLKOWSKA, T. Kierunki rehabilitacji osób niepełnosprawnych w Danii. In Krause, A.: *Dyskursy pedagogiki specjalnej*. Olsztyn: UWM, 2004.
- [18] ŻURAW, H. Uczestnictwo społeczne osób niepełnosprawnych. Od modelu teoretycznego do działań praktycznych. In Krause, A.: *Człowiek z niepełnosprawnością w systemie edukacji i rehabilitacji*. Olsztyn: UWM, 2005.
- [19] ŻURAW, H. *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2008.

Kontaktné údaje:

prof. PhDr. Pavel Mühlbacher, Ph.D.

Katedra léčebné pedagogiky PdF, Univerzita Komenského Bratislava, Račanská 59, 834 14 Bratislava

VÝTVARNÉ NADANIE A JEDNOTLIVCI SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM THE CREATIVE TALENT OF INDIVIDUALS WITH VISUAL IMPAIRMENT

ONDREJ NÉMETH

Príspevok je súčasťou grantovej úlohy VEGA 1/0161/13 s názvom: Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí

Abstrakt: Príspevok pojednáva o problematike výtvarného nadania u jednotlivcov so zrakovým postihnutím. V úvodných častiach článku autor uvádza viacero príkladov slávnych zrakovo postihnutých maliarov a sochárov, ktorí tvorili tak v minulosti, ako aj v súčasnosti.

V ďalšej časti príspevku autor predkladá stručný pohľad na podmienky, aké vytvárajú platné právne normy rezortu školstva a Vzdelávací program pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím na podporu výtvarného nadania detí a žiakov so zrakovým postihnutím.

Abstract: The paper discusses the issue of creative talent of individuals with visual impairment. The introduction of the paper gives several examples of visually impaired famous painters and sculptors of the history and present. In the next section, the author provides a brief look at conditions, which constitute the applicable legislation in the education sector and education program for children and students with visual impairments to promote the artistic talents of children and students with visual impairments.

Kľúčové slová: zrakové postihnutie, nevidiaci, hudobný talent, výtvarný talent, koncepcie, právna norma

Keywords: visually impaired, blind, musical talent, artistic talent, conceptual documents, legal norms



Obr. č. 1 Josef Smýkal

So životnými príbehmi jednotlivcov so zrakovým postihnutím, opisom požadovaných, ale aj reálnych možností akceptácie alebo nonakceptácie dôsledkov zrakového postihnutia a pod. sa môžeme stretnúť v odborných prácach tyflopédov, ako aj v beletristickej podobe mnohých spisovateľov.

K najrozsiahlejším a zároveň najkomplexnejším dielam mapujúcim životné osudy tak výnimočných jednotlivcov so zrakovým postihnutím, ako aj osobností, ktoré podpore a pomoci zrakovo postihnutým zasvätili svoj život jednoznačne patrí Tyflopedický lexikon jmenný. Táto publikácia je vrcholným dielom prakticky nevidiaceho bývalého riaditeľa Základnej školy pre nevidiacich a slabozrakých v Brne PhDr. Josefa Smýkala.

Nové rozšírené vydanie obsahuje 1260 hesiel, 400 portrétov a množstvo farebných obrazových príloh a ilustračných obrázkov.

Publikácia Josefa Smýkala nepredstavuje len lakonický sumár odborných bežne dostupných informácií. Svojim veľmi príťažlivým spracovaním sa značná časť kľúčových hesiel približuje k eseji, čo nám ako by umožňovalo životné cesty, úspechy i pády slávnych intaktných aj zrakovo postihnutých prežívať spolu s nimi. Práve Tyflopedický lexikon jmenný tvoril východiskovú bázu pri koncipovaní ťažiskových častí nášho príspevku.

Talent a možnosť rozvíjania talentu u nevidiacich, resp. jednotlivcov so zrakovým postihnutím boli po celé desaťročia tak u laickej verejnosti, ako aj v odborných kruhoch viac – menej zužované na talent hudobný.

História starostlivosti o jednotlivcov so zrakovým postihnutím je mimoriadne bohatá na mená talentovaných a úspešných zrakovo postihnutých hudobníkov. Celé generácie učiteľov hudby sa snažili vyhľadať a rozvinúť každý talent v populácii detí so zrakovým postihnutím.

Viac ako tri tisícročia zdobi steny chrámu v Sakkáre v Egypte reliéf slepého hudobníka. Dávno pred počiatkom organizovanej starostlivosti o nevidiacich vynikli niektorí nevidiaci hudobní skladatelia a hudobní teoretici. Smýkal v Tyflopedickom lexikone jmennom (2006) uvádza, že najväčšou osobnosť talianskej hudby 14. storočia bol slepý hudobník, virtuóz a skladateľ Francesco Landino (1325 – 1397), významná osobnosť florentskej Ars nova. K ďalším, ako uvádza Jesenský, (1962, str. 124) patrili napr. Konrád Paumann (1410 – 1473), zakladateľ nemeckej varhanovej tvorby, španielsky skladateľ a hudobný teoretik Francisco Salinas (1513 – 1590), autor všeobecne uznávaného spisu Musicorum libri septem. Aj nedávna história, ale aj súčasnosť sú spojené s takými menami nevidiacich hudobníkov, ako napr. Jaroslav Ježek – slávny hudobný skladateľ a spolutvorca Osvobozeného divadla, alebo slávni hudobníci súčasnej populárnej hudby, ako napr. spevák Stevie Wonder, Ray Charles, Andrea Bocelli a pod.

Vyučovanie hudby, a to vokálne i nástrojové so zameraním na rozvíjanie hudobného talentu nevidiacich bolo podľa Jesenského, (1962) zaradené už do vyučovacieho plánu prvého slepeckého ústavu založeného v roku 1786 Valentinom Haüyom. Od týchto dôb sa hudba stala pevnou súčasťou výchovy a vzdelávania vo väčšine škôl pre nevidiacich. V tejto súvislosti Jesenský (1962) uvádza, že vzhľadom na výrazne redukované možnosti profesijného uplatnenia sa mnohí nevidiaci žiaci snažili prípadnú nižšiu úroveň hudobného nadania kompenzovať zvýšenou usilovnosťou v tejto oblasti.

Aj keď sa hudobná výchova stala pevnou súčasťou edukácie jednotlivcov so zrakovým postihnutím, jej vyučovanie nebolo organizačne zabezpečené až do 1. 9. 1961, keď bolo vyučovanie hry na hudobné nástroje zavedené ako nepovinný vyučovací predmet v základnej deväťročnej škole pre nevidiacich.

Podľa Smýkala (1972, str. 6) „hudobná výchova v základnej škole pre nevidiacich je vý-



Obr. č. 2 Francesco Landino



Obr. č. 3 Jaroslav Ježek



Obr. č. 4
Giovanni Gonnelli



Obr. č. 5
Felice Tagliaferri

znamným prostriedkom estetickej výchovy, pretože hudba je jedným z mála umení, ktoré môžu ako umenie vnímať a uskutočňovať aktívne. Nevidiace deti poznávajú prvé umelecké zážitky práve v hudbe. Je to tiež jediné umenie, ktorému sa tu venuje sústavná profesionálna starostlivosť“. (Smýkal, J., 1972, str. 6).

Ja teda hudba skutočne jediná oblasť umenia, v ktorej môžeme rozvíjať talent nevidiacich, resp. zrakovo postihnutých jednotlivcov?

Dejiny výtvarného umenia, ako aj jeho súčasnosť ponúkajú množstvo príkladov, ktoré dávajú odpoveď na túto otázku.

Podľa Kanta má umenie dva charakteristické znaky, a to, že je slobodné - nie je podriadené žiadnemu vonkajšiemu cieľu, a že niečo sprostredkúva - je komunikatívne, pričom pravda umenia spočíva v dokonalosti a kráse zobrazenia.

Giovanni Gonnelli „slepý“ sochár z Gambassi sa narodil v roku 1603. Gonnelli bol taliansky sochár barokového obdobia. Syn sklára, študoval u akademického sochára Pietro Tacca vo Florencii. Počas rakúskeho obliehania v roku 1630 stratil zrak. Pravdepodobne kvôli slepote odišiel do Gambassi, kde sa začal zdokonaľovať v sochárskom umení, pretože si uvedomil, že mu chýba zrak, ale nie ruky. Citlivosť jeho rúk sa čoskoro zvýšila natolko, že začal opäť tesť najmä do terakoty, materiálu využívaného v Toskánsku po mnoho storočí. Modeloval z hliny a pri stvárnení sôch dôležitých osobností začal používať vosk. Čoskoro sa stal slávny ako „Slepce z Gambassi“. K jeho dielam patrí napr. terakotová busta Cosimo de Medici II. Smýkal v Tyflopédickom lexikone jmenom uvádza, že sa Gonnelli na svojich cestách zamiloval do dievčaťa menom Lisetta, ale mal s ňou soka. Bol ním jeho priateľ, tiež sochár. Keď jeho sok raz uvidel krásnu Gonnelliho sochu, tak ho to rozhnevalo, že mu vhodil do tváre hrst mramorového prachu, čím ho vraj pripravil o zrak. Lisetta vyhlásila, že sa zaslúbila umelcovi, a že ak svoj sľub dodrží a aj ako nevidiaci zhotoví z mramoru jej portrét, tak dokáže, že zostal umelcom. Po ročnej práci sa mu to skutočne podarilo, ale pri odhalení sochy ho údajne ranila mŕtvica.

Jozef Kleinhans – nemecký rezbár sa narodil v roku 1775. Zrak stratil v štyroch rokoch, ale už v ranom detstve sa prejavoval ako mimoriadne zručný. V jedenástich rokoch vyrezal podľa vzoru prvý krucifix. Povzbudený týmto úspechom začal rezbárstvu venovať sústavnejšie.

Keďže jeho výrobky mali odbyt, rozhodol sa získať hlbšie vedomosti v rezbárstve a vyhľadal sochára Nessla v Zillerthale, aby ho zasvätil do zásad výtvarného umenia. Ako uvádza Smýkal (2006) v krátkom čase rozšíril svoje práce na tvorbu búst, napr. O. Hofera, pokúsil sa aj o bustu cisára. Svoje práce vytváral vždy podľa vzoru.

Keď bolo nevidiacemu sochárovi Felice Tagliaferri zakázané dotýkať sa jednej z najslávnejších sôch v Taliansku, rozhodol sa pomstiť.

Podľa Evy Stejskalovej Felice Tagliaferri oslepol vo svojich štrnástich rokoch a Giuseppe Noferi ešte o dva roky skôr, po operácii nádoru na mozgu. Napriek tomu sa ani jeden z nich nevzdal. Úplne nevidiaci Tagliaferri navštevoval lekcie sochárstva u známeho talianskeho sochára Nicolasa Zamboniho. Od tej doby sa úspešne zúčastnil mnohých výstav, súťaží, sympózií či umiestňovaní pamätníkov na námestiach talianskych miest. Je autorom napríklad pamätníku neznámeho vojaka v Ríme, či ceny pre Daria Foa - talianskeho držiteľa Nobelovej ceny. Medzi jeho najznámejšie práce patrí rekonštrukcia „Cristo Rivelato“ (Kristus odhalenie), ku ktorej Tagliaferri hovorí: „Je zakázané nedotýkať sa „.

Giuseppe Noferi (1962 - 2003) zostal po operácii mozgového nádoru nielen slepý, ale aj na polovicu tela úplne ochrnut. Po dlhom a náročnom období rehabilitácie začal pomocou akvarelov zachytávať obrazy, ktoré zostali v jeho vlastných zážitkoch, či už ako farebná spomienka, alebo ako skutočný fyziologický prejav úkazu, ktorý akoby nemal vedecké vysvetlenie a pre ktorého ani neexistujú iné známe príklady.

Maľba, rovnako ako iné druhy umeleckých diel, je viac než len vizuálnym zážitkom - to môže byť tiež príležitosť vyjadriť sám seba, a spôsob, ako komunikovať s ľuďmi zo všetkých oblastí života.



Obr. č. 6 Rembrandt van Rijn



Obr. č. 7 The Waterlily Pond 1888



Obr. č. 8 The Waterlily Pond 1923 - 25

Rembrandt van Rijn (1606-1669) bol holandský umelec, všeobecne považovaný za jedného z najväčších maliarov a grafikov v európskej histórii umenia a najdôležitejší v holandskej histórii. Viacerí odborníci na oftalmológiu veria, že Rembrandt trpel poruchou binokulárneho videnia, pretože na mnohých z jeho autoportrétov pozerá každým okom iným smerom, ako napr. na autoportréte Mladý muž. Porucha binokulárneho videnia mohla spôsobiť problémy s vnímaním hĺbky, preto Rembrandt sa vo svojich dielach zameral na svetelné zmeny, tieň a ďalšie detaily, ktoré mu pomohli pri stvárnení vzdialenosti a hĺbky a zobraziť realistický trojrozmerný svet na ploche plátna. Jeden z najslávnejších obrazov Rembrandta je

Nočná hliadka (1642), známy pre jeho efektívne využitie svetla, hĺbky a tieňov.

Známi maliari Claude Monet a Edgar Degas, písali o vplyve straty zraku na ich životy a ich umenie.

Claude-Oscar Monet (1840-1926) bol významnou osobnosťou francúzskeho impresionizmu.

Mnohí vedci sa zhodujú, že Monet maľoval osobitým štýlom, pretože počas jeho neskoršej kariéry, keď produkoval niektoré najcharakteristickejšie práce, vplývali na neho účinky katarakty. Dva roky pred smrťou vo veku 86 rokov prekonal v roku 1923 dve operácie sivého zákalu. Edgar Degas (1834-1917) bol francúzsky maliar, sochár a rytec. Degasove problémy so zrakom začali v roku 1870, vo veku 36 rokov, pravdepodobne v dôsledku retinopatie. Ťažko znášal jasné svetlo, najmä slnečné a radšej pracoval doma s regulovaným osvetlením.

V roku 1874, vo veku štyridsať rokov mal Degas stratu centrálného videnia. Jeho vízus sa naďalej zhoršoval a v roku 1891, vo veku päťdesiatich siedmich rokov už nemohol čítať tlač. Ale Degas sa naučil prispôbiť. Začal pracovať s pastelmi namiesto olejov, pretože pastelky vyžadujú menšiu presnosť.

Vplyv prehlbujúceho sa zrakového postihnutia možno zdokumentovať komparáciou obrazu ženy s Chryzantémami z roku 1865, keď mal tridsať jeden rokov, a ktorý obsahuje veľa jemných detailov s obrazom Dve tanečnice z obdobia medzi rokmi 1890-1898, ktorý obsahuje široké ťahy štetca a veľmi málo jemných detailov.



Obr. č. 9
Esref Armagan

V súčasnosti okrem ďalších nevidiacich výtvarných umelcov púta mimoriadnu pozornosť Esref Armagan, ktorý sa narodil v Turecku v roku 1953 ako nevidiaci v chudobnej rodine, čo mu však nezabránilo stať sa úspešným umelcom, s unikátnou technikou maľby.

Ako dieťa Esref neabsolvoval žiadnu formu vzdelávania, ale predsa len sa mu podarilo naučiť čítať a maľovať. Za posledných tridsaťpäť rokov vyvinul unikátnu maliarsku techniku, ktorú neustále zdokonaľuje. Turecký umelec najskôr používal braillovo písmo na tvorbu obrysov jeho obrazov. Keď bol spokojný s vlastnými výkresmi, začínal používať farby a svoje prsty.

Na začiatku bol nútený použiť jednu farbu každé dva alebo tri dni, aby mohli vyschnúť a zabrániť rozmazaniu, ale neskôr zistil, že akrylové farby schnú omnoho rýchlejšie, čo mu umožnilo maľovať priamo na plátne. Jeho štýl maľby je jedinečný v umeleckom svete a poskytuje mu možnosť dokončiť jeho obrazy bez akejkoľvek cudzej pomoci.

Pri práci na portrétoch sa pýta na obsah a detaily fotografie. Potom maľuje pomocou prstov. Maľoval portréty jeho krajanov, vysoko postavených tureckých úradníkov, dokonca aj Billa Clintona. Práce Esrefa Armagana boli vystavené v galériách po celej Európe, a prezentoval sa na viacerých televíznych kanáloch, ako je BBC a ZDF.

V našom príspevku sme sa zmienili len o minimálnom množstve výtvarných umelcov, ktorých na ich životnej ceste sprevádzalo, alebo v súčasnosti sprevádza ťažké zrakové postihnutie a limitovanie rozsahom príspevku sme sa nevenovali tým, ktorí sa na rozvíjaní ich výtvarného talentu priamo alebo sprostredkované podieľajú. Za mnohých by sme mohli spomenúť aspoň Martina Dzureka, sochára, ktorý od roku 2004 spolupracuje s Úniou nevidiacich a slabozrakých Slovenska a v rámci svojho voľného času vedie výtvarnú dielňu pre zrakovo postihnutých. V roku 2009 založil výtvarnú skupinu SVETLO, ktorej členmi sú ľudia nevidiaci a so zrakovým postihnutím.

V rámci inštitucionalizovanej starostlivosti sa v súčasnosti rozvíjanie talentu jednotlivcov so zrakovým postihnutím v predškolskom, ako aj v školskom veku realizuje predovšetkým prostredníctvom Vzdelávacieho programu pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím, ktorý schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009, ako aj školských vzdelávacích programov.

Problém, na ktorý od roku 2003 pravidelne upozorňujeme ministerstvo školstva práve v súvislosti s možnosťami rozvíjania nadania a talentu žiakov so zrakovým postihnutím spočíva v tom, že v súčasnosti nie je reálne zriadiť pre nich základnú umeleckú školu. Podstata tkvie v zriaďovateľských kompetenciách. Podľa § 6, ods. 2 zákona NR SR č. 596/2003 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve je zriaďovateľom základnej umeleckej školy obec, zatiaľ, čo podľa § 10, ods. 1 zriaďovateľom základnej školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je obvodný úrad v sídle kraja.

Na zabezpečenie podmienok pre úspešné rozvíjanie výtvarného nadania jednotlivcov so zrakovým postihnutím je nevyhnutné vytvoriť adekvátne koncepčné a legislatívne prostredie. V súčasnosti sú v zákone NR SR 245/2008 Z.z. venované v jeho tretej časti paragrafy 130 – 136, ktoré sa predmetnou problematikou zaoberajú z úrovne školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie, pričom tvorba týchto paragrafov bola do značnej miery ovplyvnená Konceptiou špeciálno-pedagogického poradenstva, ktorú schválila vláda Slovenskej republiky uznesením 282 z 21. marca 2007, a ktorá svojim obsahom a opatreniami v závere nepriamo vytvára podmienky pre rozvíjanie výtvarného nadania jednotlivcov so zrakovým postihnutím.

V závere si dovoľujeme konštatovať, že koncepcie a právne predpisy, pokiaľ sú správne koncipované, síce nevyhnutné predpoklady vytvárajú, ale za skutočným rozvojom, naplnením a úspešnou prezentáciou talentu a nadania jednotlivcov so zrakovým postihnutím sú stovky a stovky ich vlastnej usilovnej práce, ako aj práce všetkých, ktorí ich na ceste za úspechom podporujú.

Literatúra:

Dočkal, V.: Psychológia nadania. Bratislava, SPN, 1987. ISBN 80-80577-10-2

Jesenský, J. 1962. State z tyflopédie a základov predmetových metodík škôl pre deti s chybami zraku. SPN Praha, 194 s.

Jurášková, J.: Základy pedagogiky nadaných. Pezinok: Formát, 2003. ISBN 80-89005-11-X

Lopúchová, J. 2011. Základy pedagogiky zrakovo postihnutých. Bratislava : Iris. 245 s. ISBN 978-80-89238-61-3.

Kastelová, A. [et al.] Komparatívna špeciálna pedagogika. Ružomberok : VERBUM - vydavateľstvo KU, 2010. 1. vyd. 262 s. ISBN 978-80-8084-536-0.

Kastelová, A. 2012. Diagnostika v špeciálnej pedagogike. Bratislava : Sapientia. 1. vyd. 220 s. ISBN 978-80-89229-24-6.

Kastelová, A., Németh, O.: 2013. Základy špeciálnopedagogickej diagnostiky a základy špeciálnopedagogického poradenstva. Bratislava : Iris, 2013. 1. vyd. 184 s. ISBN 978-80-89238-86-6.

Németh, O. 2011. Bude štúdium hudby zakázaným ovocím pre žiakov so zrakovým postihnutím ? In: Umenie v kontexte špeciálnej pedagogiky. - Bratislava : Iris. - S. 103-106. ISBN 978-80-89238-49-1.

Németh, O. 2013. Conceptual and legislative enviroment for development of creative talents of individuals with disabilities in inclusive sttings. In: Paedagogica Specialis XXVII. Praha : Knihy nejen pro botahé, s.r.o. ISBN 978-80-86499-09-3. 100-109 s.

Németh, O. 2012. Individuálna integrácia detí a žiakov so zrakovým postihnutím. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 2012. Online - ISBN 978-80-8118-108-5

Renzulli, J.S. 1977. The enrichment triad model: A guide for developing defensible program for the gifted and talented. Mansfield Center: Creative Learning Press,. ISBN 0-936386-01-0

Smýkal, J. 1972. Hudební výchova nevidomých dětí. Rukopis rigorózní práce (Sylabus - výber z textu).

Smýkal, J. 2006. Tyflopédický lexikon jmenný. Brno, Technické muzeum. 1. vyd. ISBN 80-86413-30-6

Vašek, Š. 2008. Základy špeciálnej pedagogiky. Bratislava: Sapienta. ISBN 978-80-89229-11-6.

Villey. P. 1940. Svět slepých, Praha : Pracovní komise učitelstva slepců, , s. 143.

Vzdelávací program pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím. Ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

Kontaktné údaje:

PhDr. Ondrej Németh PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky PdFUK Bratislava, Račianska 59, Bratislava

e-mail: nemeth.ondrej@gmail.com

DETERMINANTY ROZVÍJANIA NADANIA JEDNOTLIVCOV SO SLUCHOVÝM POSTIH- NUTÍM V INKLUZÍVNOM PROSTREDÍ

DETERMINANTS DEVELOPING TALENTS OF INDIVIDUALS WITH HEARING DISABI- LITIES IN INCLUSIVE SETTINGS

MARGITA SCHMIDTOVÁ

Abstrakt: Problematika nadaných jednotlivcov je v súčasnosti veľmi pertraktovanou oblasťou špeciálnej pedagogiky. Jednotlivcom so sluchovým postihnutím ponúkajú naše vzdelávacie inštitúcie rôzne možnosti vzdelávania a v ňom rozvíjania svojho nadania. Rozvíjanie nadania jednotlivcov so sluchovým postihnutím v inkluzívnom prostredí determinujú rôzne obmedzenia spôsobené poruchami sluchu. Príspevok analyzuje obmedzenia, ktoré sú limitované pri rozvíjaní nadania u sluchovo postihnutých.

Abstract: The issue of gifted individuals is currently very pertracted field of special education. Individuals with hearing impairments offer our educational institutions in different educational opportunities in him developing his talents. Individuals with hearing disabilities in inclusive settings determine the different constraints caused by hearing impairment. The paper analyzes the limitations, which are limited in developing talent for the hearing impaired.

Kľúčové slová: nadanie, nadaní handicapovaní, identifikácia nadania, žiak so sluchovou poruchou, integrácia.

Key words: gifted, gifted handicapped, identification of giftedness, a pupil with hearing impairment, integration.

Tento príspevok je publikovaný v rámci projektu VEGA č. 1/0161/13 s názvom Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí.

Filozofia inkluzívneho vzdelávania postihnutých súvisí s princípom bezvýhradného prijatia každého člena ľudskej (školskej) komunity a má pedagogický, psychologický ale aj politický rozmer. Zmeny vzdelávania sluchovo postihnutých v smere inkluzívneho vzdelávania súvisia s novými trendmi vo vzdelávaní vo všeobecnosti, s globalizačnými procesmi v spoločnosti, s technickým pokrokom ako aj s novými poznatkami výskumov v spoločenských vedách; toto všetko je publikované v množstve vedeckých a odborných publikácií ako aj v dokumentoch školskej politiky (Schmidtová, M., 2008, 2009, 2011, 2013; Vašek, Š., 2007; Vašek, Š., Horváth, J., Jurášková, J., 2005; Vančová, A., 2008) a iní.

Nadanie sa nevyskytuje len u „intaktnej“ populácie, ale aj u jednotlivcov postihnutých, prípadne jednotlivcov s narušením. Výskyt postihnutých medzi nadanými sa odhaduje (Porterová, 2006) na 5 až 10 % a opačne nadaných medzi postihnutými na 2 až 5 %. Do skupiny nadaných postihnutých, narušených, zaraďujeme deti, ktoré sú nadané, ale sú obmedzené určitou poruchou, handicapom alebo nemocou rôzneho stupňa a rôznej intenzity. Laznibatová (1995) chápe nadanie z viacerých aspektov, pričom je chápané ako kvalitatívne osobitý súhrn schopností, ktoré podmieňujú úspešné vykonávanie činnosti, súčinnosť schopností, ktoré tvoria určitú štruktúru, umožňujú kompenzovať nedostatky niektorých schopností, vďaka prednostnému rozvoju iných schopností:

- všeobecné schopnosti, alebo všeobecné prvky schopností,
- rozumový potenciál alebo inteligencia,
- súhrn vlôh vrodenných daností, vrodenných predpokladov,
- existencia vnútorný podmienok na dosahovanie vynikajúcich výsledkov v činnosti (Laznibathová, 1995)

V sedemdesiatych rokoch sa v Spojených štátoch prvýkrát objavil termín nadaní handicapovaní. Odborná verejnosť ho začala oficiálne akceptovať, pretože bol zahrnutý do systému katalógového indexu ERIC (Education Research Index Catalogue). Aktuálne sa pre skupinu postihnutých nadaných frekventujú názvy postihnutí nadaní alebo handicapovaní nadaní. Pre skupinu vymedzujúcu konkrétny druh postihnutia sa využíva spojenie – *sluchovo postihnutí nadaní, zrakovo postihnutí nadaní, telesne postihnutí nadaní, nadaní jednotlivci s poruchami učenia, viacnásobne postihnutí a zároveň nadaní, nadaní s ADHD, nadaní s autizmom a nadaní s Aspergerovým syndrómom. Okrem termínu handicapovaní nadaní (handicapped gifted) sa v zahraničnej terminológii používajú pojmy ako dvakrát výnimoční („twice exceptional“) nadaní prípadne dvojnásobne výnimoční (twice exceptional), s dvojitou diagnózou (dual diagnosis), jedinečne nadaní (uniquely gifted) a tiež nadaní postihnutí (gifted impaired)* (Vašek, Š., Horváth, J., Jurášková, J., 2005).

Pojmovo sa vyskytuje aj označenie „dvakrát výnimočné“ deti a u skupiny s poruchou sluchu sa označujú ako nadaní s poruchami sluchu. V deväťdesiatych rokoch minulého storočia sme zaznamenali veľmi silný trend integrácie/inklúzie postihnutých a to aj u vzdelávania sluchovo postihnutých (Schmidtová, 2011; Vančová, 2008) a iní. V zahraničí aj na Slovensku sa vzdelávanie realizuje dvomi smermi a to v systéme špeciálneho školstva segregovaným vzdelávaním a v systéme bežných škôl integrovaným/inkluzívnym. V našom príspevku venujem pozornosť integrovanému/inkluzívnemu vzdelávaniu nadaných sluchovo postihnutých.

V našich podmienkach sa problematike nadaných postihnutých nevenuje náležitá pozornosť a na rozdiel od zahraničia jej chýba konkrétne rozpracovanie do programov. Pozitívne je, že došlo v jednotlivých právnych úpravách k spracovaniu istej filozofie vzdelávania nadaných i keď absentujú spresnenia vzdelávania nadaných postihnutých. Pozitívum je, že boli spracované a publikované „Metodické pokyny na zaraďovanie detí do špeciálnych výchovno-vzdelávacích programov pre intelektovo nadaných žiakov (schválené Ministerstvom školstva SR v roku 2005). Výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole – Program pre intelektovo nadaného žiaka (schválený Ministerstvom školstva SR v roku 2005), ktorý slúžil ako metodický a informatívny materiál pre pracovníkov základných škôl). Učebné plány pre individuálne a skupinovo integrovaných intelektovo nadaných žiakov v 1. - 4. ročníku základnej školy (schválené Ministerstvom školstva SR v roku 2005). Doplnky k učebným osnovám pre 1. - 4. ročník základnej školy pre integrovaných intelektovo nadaných žiakov (schválené Ministerstvom školstva SR v roku 2005, doplnené s platnosťou od roku 2009).

V priebehu rokov bola vytvorená Koncepcia rozvoja nadaných detí a mládeže v Slovenskej republike(2007) chýba v nej rozpracovanie pre nadaných postihnutých. Následne boli koncipované pokyny a postupy súvisiace so starostlivosťou o nadané deti v primárnej škole a to v Informačno-metodickom materiály k organizácii výchovy a vzdelávania integrovaných intelektovo nadaných žiakov v 1.- 4. ročníku základnej školy (schválené Ministerstvom školstva SR v roku 2005).

Vzdelávanie žiakov nadaných sluchovo postihnutých integrované/inkluzívne vzdelávanie rieši Zákon č. 245/2008 Z. z.(tzv. Školský zákon), ktorý vymedzuje v § 2 písm. j) deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ako deti a žiakov, ktorí majú tieto potreby diagnostikované zariadením výchovného poradenstva a prevencie. Patria sem deti a žiaci so zdravotným znevýhodnením (§ 2 písm. k až o), deti a žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia (§ 2 pís. p) a deti a žiaci s nadaním (§ 2 písm. q). Za intelektovo nadané dieťa (nadaného žiaka) sa považuje dieťa s akcelarovým kognitívnym vývinom, ktoré pri dostatočnej motivácii a tvorivosti za adekvátnej stimulácie zo strany prostredia dosahuje v porovnaní so svojimi rovesníkmi výnimočné výkony v jednej alebo viacerých intelektových činnostiach. Nie vždy sa musí prejavíť nadpriemernými výkonmi v škole. Nový školský zákon v § 103 ods. 1 vymedzuje oblasti, na rozvoj ktorých sa zameriava výchova a vzdelávanie detí s nadaním alebo žiakov s nadaním, pod písmenom a) citovaného ustanovenia rozoznáva všeobecné a špecifické intelektové nadanie. Podľa § 2 ods. 1 vyhlášky MŠ SR č. 307/2008 Z. z. (ďalej len „vyhláška“) o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním intelektové nadanie diagnostikuje centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie nutne, uvedené zariadenie však musí spolupracovať s centrom špeciálno-pedagogického poradenstva, ktoré špeciálno pedagogickými metódami postupmi v zmysle stimulácii a intervencie vedie uvedených žiakov v každodennej vzdelávacej praxi škôl (Domancová,I.(et al.)2009). Všeobecne intelektovo nadaný žiak môže byť vzdelávaný v škole alebo triede pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním, alebo formou individuálnej integrácie v bežnej škole. V Slovenskej republike sa vzdelávanie detí a žiakov s nadaním uskutočňuje v súlade s príslušnými ustanoveniami podľa zákona č.245/2008 Z. z. (tzv. Školský zákon) a Vyhláškou č.307/2008 o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním. V roku 2009 vstúpil do platnosti, ako súčasť Štátneho vzdelávacieho programu, Vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Rozpracovanie programu pre nadaných sluchovo postihnutých, prípadne inak nadaných postihnutých absentuje.

Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní umožňuje pre intelektovo nadané deti a žiakov využiť status dieťa/žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, do ktorého zahŕňa aj dieťa/žiaka s nadaním, a to aj v prípade nadaných postihnutých prípadne nadaných sluchovo postihnutých. Podľa zákona je „dieťaťom s nadaním alebo žiakom s nadaním dieťa alebo žiak, ktorý má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja. Za deti a žiakov s intelektovým nadaním sa rozumejú vysoko nadpriemerne rozvinuté poznávacie schopnosti v jednej alebo viacerých intelektových oblastiach.“ Ďalej vymedzuje vo všeobecnosti platné inštitucionálne podmienky zriaďovateľa a individuálne podmienky školy, pod ktorými rozumie možnosti: vzdelávať sa v predmetoch vzdelávacieho programu základnej školy a v materskej škole, predčasné zaškolenie, pred dovŕšením šiesteho roku veku, preradenie do vyššieho ročníka bez absolvovania predchádzajúceho, absolvovanie viacerých ročníkov naraz v jednom školskom roku, absolvovanie jedného alebo viacerých predmetov vo vyššom ročníku, vzdelávať sa v základných školách podľa individuálneho učebného plánu alebo programu, diferencované vzdelávanie skupiny žiakov v triede alebo mimo triedy. Predpokladom pre individuálne integrovanie do vzdelávacieho procesu je včasná identifikácia v zmysle diagnostikovania a následné začlenenie nadaných sluchovo postihnutých do príslušného vzdelávacieho programu s možnosťou rozpracovanie špecifik vzdelávania v príslušnom individuálnom vzdelávacom programe. Závazné minimum v prípade žiakov so špecifickým intelektovým nadaním vymedzuje štátny vzdelávací program pre bežné obohatenia každého žiaka. Aby tento cieľ mohol dosiahnuť, nesmie ho nútiť prispôbovať sa edukačnému procesu, ale práve naopak musí tento proces prispôbovať jeho individuálnym potrebám, záujmom a požiadavkám. Je nevyhnutné individualizovať edukáciu, diferenciáciou žiakov podľa schopností, vzdelávacích, sociálnych, emocionálnych potrieb, záujmov, štýlov učenia sa, individuálnych odlišností a pod.“(Gregušová,H.2013;Kastelová.A.2013). Nadanie u nadaných sluchovo postihnutých býva mnohokrát skryté alebo neidentifikované.

Medzi najväčšie facilitátory rozvíjania nadania sluchovo postihnutím v inkluzívnom prostredí patrí predovšetkým komunikačná bariéra, ktorá je priamo úmerná typu, druhu a rozsahu poruchy sluchu, ktoré spôsobuje následné sluchové postihnutie. V tejto súvislosti je rozhodujúce obdobie vzniku sluchovej poruchy a to buď v prelingválnom (pred osvojením si zvukovej reči, alebo postlingválnom období(po osvojení si zvukovej reči). V súvislosti s osvojením zvukového jazyka je dôležitá aj úroveň osvojeného jazyka a komunikácie.

Medzi determinanty rozvíjania nadania sluchovo postihnutých detí a žiakov v inkluzívnom prostredí patrí:

- včasnosť odhalenia poruchy sluchu,
- skoré spresnenie rozsahu porúch sluchu,
- využívanie kompenzačných pomôcok (načúvacích aparátov, kochleárných implantátov iných zosilňovacích pomôcok,
- včasná aplikácia programov na osvojenie si reči, počutia, komunikácie,
- diagnostika intelektových schopností (odhalenie vrodenných daností)
- špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí a žiakov (vo vzťahu k poruchami sluchu a nadaním)
- servis špeciálnopedagogických služieb,
- špeciálnopedagogické poradenstvo,-
- diagnostika intelektových schopností
- identifikácia diagnostika špeciálno výchovno vzdelávacích potrieb,
- vplyv rodiny (počujúcej, nepočujúcej),
- postoje učiteľov, rodičov, špeciálnych pedagógov k vzdelávaniu,
- sociálne interakcie (postoje spolužiakov)
- podporná pomoc osobného asistenta, asistenta učiteľa
- program pre nadaných sluchovo postihnutých,
- subjektívne prežívanie vzdelávania,

- motivácia,
- proces učenia
- neschopnosť čítania s porozumením

Včasné odhalenie poruchy sluchu v súčasnosti existuje prostredníctvom novorodeneckého skríningu sluch tesne po narodení, v tomto období sa zistí prítomnosť porúch sluchu u novorodenca. Problémom zostáva spresnenie rozsahu porúch sluchu a včasné aplikovanie načúvacích aparátov prípadne kochleárných implantátov. Na Slovensku je veľkým problémom aplikácia kvalitných programov ranej a predškolskej edukácie reči a sluchu. V tomto smere môžeme konštatovať, že je nedostatok vyškolených odborníkov. Špeciálnopedagogické poradenstvo len sporadicky napĺňa potreby ranej starostlivosti o deti so sluchovými poruchami aj z dôvodu neexistujúcich programov ranej starostlivosti. S tým samozrejme súvisí aj nemožnosť výberu konkrétneho programu pre dané dieťa.

Problémom zostáva diagnostické zisťovanie intelektuálnych schopností, ktoré nezachytia bežne používané inteligenčné testy. Príčinami nedostatočnej identifikácie sú najmä (Seeleyho, 1989):

- stereotypné predstavy o tom, že postihnutí patria do populácie subnormných,
- oneskorený vývin, najmä vo verbálnej oblasti, v dôsledku čoho intelektuálne schopnosti nezachytia bežne používané inteligenčné testy,
- nekompletnosť informácií o postihnutom dieťati, zameraných na postihnutie a nie na silné stránky a schopnosti,
- nedostatok možností prejať svoje nadanie v škole vzhľadom na vysokú prevahu verbalizovaných úloh.

Navyše prítomná porucha a nadanie sa navzájom ovplyvňujú – nadanie môže prekryvať samotnú poruchu, redukovat prejav poruchy a na druhej strane porucha môže eliminovať, znižovať prejavy nadania. Tak môžu nastať aj prípady, že u dieťaťa nie je identifikovaná ani porucha, ani nadanie, hoci v skutočnosti sú prítomné obe výnimočnosti. Identifikácia nadaných s postihnutím alebo narušením býva komplikovaná, často krát s nemožnosťou aplikovať štandardizované testy (Gregušová, 2013). Odporúča sa preto používať dostatok doplnkových metód – pozorovanie jedinca, rozhovor, rozbor výsledkov činnosti, dotazníky, inventáre. Dôležité je pritom porovnať prejavy a výkony týchto detí s rovnako postihnutými, nie intaktnými jedincami. V edukačnej starostlivosti je dôležité sústrediť sa nielen na reedukáciu poruchy, ale najmä na rozvíjanie a podporu nadania.

Včasná, skorá identifikácia špeciálne výchovno vzdelávacích potrieb umožní voľbu primeraných metód, foriem a prostriedkov i opatrení pre zvládnutie školských povinností a uľahčenia domácej prípravy. Celý proces vzdelávania môže byť ovplyvňovaný špecifickými prekážkami vyplývajúcimi z nadania a z obmedzenia vyplývajúcimi z porúch sluchu. Prejavy nadania môžu byť odlišné u jednotlivcov sluchovo postihnutých ako u ostatných nadaných.

V sociálnych interakciách vznikajú problémy v interakcii s rovesníkmi, majú ťažkosti v komunikácii s nimi, nedokážu správne interpretovať rôzne verbálne vyjadrenia, ktoré sú súčasťou sociálnej interakcie.

Identifikácia diagnostika špeciálne výchovno vzdelávacích potrieb hlavne z pohľadu odhalenia ťažkosti, ktoré sú dôsledkom neosvojeného zvukového jazyka a obmedzenej možnosti viesť plnohodnotnú komunikáciu. Spôsobené je to ich odlišnosťou chápania slov, pojmov – ktoré sú buď veľmi zúžené, prípadne veľmi široké. Rečový vývin býva osvojený veľmi rozdielne. Začlenení sluchovo postihnutí sú veľmi heterogénnou skupinou od nedoslýchavých (ľahko až ťažko), nepočujúcich, ohluchlých, prípadne nepočujúcich s kochleárnym implantátom, osvojená reč je v priamej závislosti od stupňa a druhu sluchového postihnutia a to od úplnej osvojenosti reči a komunikácie až po narušenú prípadne obmedzenú osvojenú reč a komunikáciu.

Vplyv rodiny či už počujúcej, prípadne nepočujúcej má rozhodujúci dopad na využívanie samotného potenciálu dieťaťa a na jeho úroveň osvojeného zvukového jazyka a komunikácie,

Pre úspešné integratívne/inkluzívne vzdelávanie sluchovo postihnutých a saturáciu ich špeciálnych edukačných potrieb je nevyhnutným faktorom intenzívny a kvalitný servis a služby zariadení špeciálnopedagogického poradenstva a podporná pomoc zo strany osobných asistentov a asistentov učiteľa. Takéto rámcové podmienky integrovaného/inkluzívneho vzdelávania na Slovensku sú závislé na regionálnych možnostiach, výraznejšie sú nedostatky v špeciálnopedagogických službách, ktoré vyplývajú z nedostatočného personálneho zabezpečenia, abscentujúcom programe pre nadaných sluchovo postihnutých žiakov, nedostatky sú aj v materiálnom a finančnom zabezpečení.

Podmienky, potreby a zdroje súvisiace so saturáciou procesu integrovaného vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím sú aktuálne nedostatočné hlavne pri využívaní informačných, komunikačných, kompenzačných pomôcok.

Kvalitu vzdelávania je potrebné zo strany všetkých účastníkov chápať ako štandardnú súčasť kvality každodenného života a procesu vytvárania rovnakých podmienok života i pre žiakov so nadaním sluchovo postihnutých. V tomto smere treba realizovať osvetovú činnosť. Subjektívne prežívanie vzdelávania, motivácia, proces učenia majú smerovať k využitiu nadania, schopností dieťaťa. Osvojiť si schopnosť samostatne získavať informácie úzko súvisí so zručnosťou samostatného čítania s porozumením, ktoré je kľúčom k samostatnej existencii v spoločnosti. Hodnotenie integrovaného/inkluzívneho vzdelávania: hospitačná činnosť sa vykonáva sporadicky, jej hodnotenie nevedie k zmene kvality práce učiteľov, reflexia a evalvácia školy sa uskutočňuje nepravidelne a nekomplexne. S tým súvisí skvalitnenie pregraduálneho a postgraduálneho vzdelávania pedagógov, tých ktorí vzdelávajú žiakov nadaných so sluchovým postihnutím.

V rámci individualizácie špeciálneho prístupu vo vzdelávaní existuje množstvo vzdelávacích modelov pre nadaných (Kastelová, 2013), napr.:

- Renzulliho obohacovací model, zameraný na obohacovacie, projektové aktivity.
- Clarkovej integračný vzdelávací model, zameraný na rovnovážne rozvíjanie mozgových funkcií.
- Williamsov kognitívno-interakčný model, zameraný na rozvíjanie tvorivosti a motivácie.
- Meekerovej model štruktúry inteligencie, vychádzajúci z rozvíjania základných intelektových schopností.
- Tabaovej program učebných stratégií, zameraný na objavovacie učenie.
- Treffingerovo sebariadiace učenie, kladúce dôraz na rozvoj samostatnosti a autonómie študenta.

Uvedené modely môžu slúžiť ako podklad pre spracovanie individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu aj pre nadaných sluchovo postihnutých žiakov. Pri vypracúvaní individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu pre nadaných žiakov začlenených v bežných triedach treba vychádzať zo školského programu, podľa ktorého postupujú kmeňové triedy,

a modifikovať ho tak, aby zohľadňoval špeciálne potreby konkrétneho nadaného sluchovo postihnutého dieťaťa. To znamená poskytnutie bohatého učebného prostredia, dostatočnej podpory a stimulácie vo vzdelávaní, individuálny prístup, ktorý je dôležitý najmä pre rozvíjanie individuálnych pozitívnych stránok nadaného jednotlivca. Okrem školského vzdelávania zohráva významnú úlohu v rozvíjaní nadaných aj mimoškolská činnosť – správny výber záujmových aktivít. Aktuálne sú na Slovensku známi dospelí jednotlivci z oblasti nadaných sluchovo postihnutých predovšetkým v oblasti výtvarného umenia (akademický maliar, ktorý sa dokázal presadiť tak na Slovensku ako i v zahraničí). V oblasti výtvarníctva je známa módna návrhárka Donna Rossi, známi sú aj výtvarníci, karikaturisti, rezbári. Výraznejšie sa v bežnom prostredí sa presadili herci, využívajúci pantomímu, dramatické umenie. Výborné výsledky sú v oblasti umeleckého fotografovania. Známe sú výborné výsledky v oblasti športu (lyžovania, vrhu guľou, hodu diskom). Podotýkam, že oblasti nadaných sluchovo postihnutých je potrebná venovať oveľa výraznejšiu pozornosť, už aj z dôvodu, že môže pre danú skupinu výraznejšie zvýšiť kvalitu ich života.

Záver :

Realizujúce sa zmeny na všetkých druhoch, typoch a úrovniach škôl aj v súvislosti s aplikáciou vzdelávania nadaných sluchovo postihnutých v integrovaných/inkluzívnych vyžadujú zmeny postojov a pomoci a hodnotenia uvedenej skupiny žiakov. Poznatky o pretrvávajúcich nedostatkoch kvality procesu integrácie/inklúzie žiakov so sluchovým postihnutím sa týka aj vzdelávania nadaných sluchovo postihnutých. Citlivosť danej problematiky z hľadiska etického, sociokultúrneho i odborného, ako aj z hľadiska školskej politiky vyžaduje potrebu dlhodobého komplexného riešenia možností a podmienok spoločného vzdelávania intaktných žiakov a žiakov so zdravotným postihnutím, teda aj žiakov nadaných so sluchovým postihnutím.

Literatúra:

ESTABROOKS, W. 1998. *Die auditiv – verbale Praxis*. In: Ausbildung des Hörens – Erlernen des Sprechens. Frühe Hilfen für hörgeschädigte Kinder, Luterhand.

DOMANCOVÁ, I. (et al.) 2009. Vzdelávací program pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím: ISCED 0-predprimárne vzdelávanie, ISCED 1-primárne vzdelávanie, ISCED 2-nižšie sekundárne vzdelávanie,

GREGUŠOVÁ, H. 2013. Edukácia výtvarne nadaných študentov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Osoby so zdravotným znevýhodnením v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvťažných vied. UK Pedagogická fakulta. CD. Bratislava

JURÁŠKOVÁ, J. 2007. Základy pedagogiky intelektovo nadaných. In: Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl. Bratislava: Univerzita Komenského vo vydavateľstve MABAG, 2007. ISBN 978-80-89113-30-9

KAŠTELOVÁ A. 2013. Nadaní jednotlivci v kontexte špeciálnej pedagogiky. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Osoby so zdravotným znevýhodnením v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvťažných vied. UK Pedagogická fakulta. CD. Bratislava

LAZNIBATOVÁ, J. Súčasný prístup k podporovaniu a starostlivosti o nadané deti. In Pedagogické spektrum, roč. IV, 1995, č. 3-4, s. 1-9.

Metodické pokyny na zaraďovanie detí do špeciálnych výchovno-vzdelávacích programov pre intelektovo nadaných žiakov, č. CD-2005-19376/26377-1:091 schválené Ministerstvom školstva Slovenskej republiky dňa 25. augusta 2005 s platnosťou od 1. septembra 2005, aktualizované k 1. septembru 2008. VÚDPAP, 2008.

PORTEŠOVÁ, Š. Jak definovat talent a nadání? Centrum rozvoje nadaných dětí [online]. c 2006 [cit 2008-05-01] Dostupné z URL: <http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=8>.

PORTEŠOVÁ, Š. Multidimenzionální modely talentu a nadání. Centrum rozvoje nadaných dětí [online]. c 2006 [cit 2008.05.01] Dostupné z URL: <http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=16>

SCHMIDTOVÁ, M. 2008. Integratívna pedagogika. Vydané v roku 2008. Prvé vydanie. MABAG spol. s r. o., Bratislava. ISBN 978-80-89113-47-7. EAN 9788089113477

SCHMIDTOVÁ, M. 2009. Orálne a auditívno-verbálne prístupy vo vzdelávaní detí a žiakov so sluchovým postihnutím. - 1. vyd. - Bratislava : MABAG spol. s r.o., 2009. - 98 s. ISBN 978-80-89113-66-8

SCHMIDTOVÁ, M. 2011. Faktory ovplyvňujúce integratívne/inkluzívne vzdelávanie detí, žiakov so sluchovým postihnutím. Vydal: Iris, Bratislava 2011. ISBN: 978-80-89238-54-5

SCHMIDTOVÁ, M. 2013. Inkluzívna škola – ako na to? Možnosti transformácie škôl smerom k inklúzii. In: Hapalová M.-G. Kriglerová E.: O krok bližšie k inklúzii. Človek v tísi Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry 2013 ISBN 978-80-971343-0-3

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1- Primárne vzdelávanie, Štátny pedagogický ústav, Bratislava, 2008 [online]. [cit.2010-01-02]. Dostupné na internete: <http://www.stapedu.sk/sk/sections/view/statne-vzdelavacie-programy/statny-vzdelavaci-program>

VANČOVÁ, A. 2008. *Integrácia a inklúzia osôb s postihnutím, narušením alebo znevýhodnením v kontexte edukácie v komparácii s ich segregáciou*. (Vybrané kapitoly). 1 vyd. Bratislava: Mabag, 2008. 66 s. ISBN 978-80-89113-48-4.

VAŠEK, Š., HORVÁTH, J., JURÁŠKOVÁ, J. (2005) Výskyt hendikepovaných a súčasne nadaných žiakov na špeciálnych základných školách v SR In: Nadaní a talentovaní postihnutí jedinci. Zborník príspevkov zo seminára zameraného na predbež-

né výsledky riešenia výskumnej úlohy VEGA č.1/1405/04. Bratislava : Sapiaientia. ISBN 80-969112-8-7.

VÁŠEK, Š. 2007. *Základy špeciálnej pedagogiky*, Bratislava: Sapiaientia. 2007 218 s. ISBN 978-80-89229-09-3

Kontaktné údaje:

doc. Mgr. Margita Schmidtová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky, PdF UK, Račianska 59, Bratislava

e-mail: margita.schmidtova@fedu.uniba.sk

VÝSKUMNÁ SONDA DO PROBLEMATIKY VÝTVARNÉHO NADANIA

V INKLUZÍVOM PROSTREDÍ

RESEARCH INTO THE ART TALENT PROBLEMATIC IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

DANIELA VALACHOVÁ, MARTINA PAVLIKÁNOVÁ, HANA KVASNICOVÁ

Abstrakt: Príspevok prezentuje výsledky výskumnej sondy, ktorá bola zameraná na sledovanie vnímania výtvarného nadania v inkluzívnom prostredí študentmi učiteľstva výtvarného umenia. Okrem výsledkov a diskusie ponúka aj čiastkové návrhy smerované do vzdelávania učiteľov výtvarného umenia.

Abstract: The article presents the research results of the problemacy of monitoring the perception of visual talent in an inclusive environment by fine arts students. Apart from the results and discussion, it also offers partial proposals directed to the training of fine arts teachers.

Kľúčové slová: nadanie, talent, výtvarné nadanie, inkluzívne vzdelávanie, inkluzívne prostredie

Key words: talent, art talent, inclusive education, inclusive environment

Úvod

Cieľom príspevku je prispieť k diskusii o snahe uplatňovať princípy inkluzívneho vzdelávania na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému. V tomto smere je potrebné uplatňovať systémové zmeny aj v príprave vzdelávania učiteľov v oblasti výtvarného umenia. Základným východiskovým bodom inkluzívneho vzdelávania je informovanosť, v prvom rade učiteľov a vychovávateľov, ktorí ako prví vytvárajú priestor a podmienky pre vzdelávanie a výchovu, a tým aj pre rozvíjanie nadania u všetkých žiakov. Učiteľ by mal u každého žiaka bez rozdielu rozvíjať jeho schopnosti, v ktorých vyniká, a ktoré môžu byť základom jeho budúcej profesijnej orientácie a následne jeho uplatnením v spoločnosti.

Vo výskumnej sonde sme sa zamerali na študentov prvého a druhého vysokoškolského stupňa štúdia v odbore učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov a študijnom programe učiteľstvo výtvarného umenia.

Teoretické ukotvenie problematiky

V poslednom období sa stretávame s pojmom „inklúzia“, „inkluzívne vzdelávanie“, ktoré sú často skloňované aj v oblasti vzdelávania. Základná definícia inklúzie je chápaná ako právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelávanie.

V oblasti inkluzívneho vzdelávania je dôležité prehlásenie Organizácie Spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru (UNESCO) zo Salamanky z roku 1994 prijaté v rámci Svetovej konferencie UNESCO o špeciálnom vzdelávaní, ktoré definuje inklúziu nasledovne: „princíp inklúzie implikuje, že bežné školy by mali vzdelávať všetky deti bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky. Bežné školy s inkluzívnou orientáciou sú najefektívnejším prostriedkom pre potlačanie diskriminujúcich postojov, pre vznik tolerantných komunít, vytváranie začleňujúcich spoločností.“ (Prehlásenie UNESCO zo Salamanky, čl. 2., 3.)

Ako príklad a východisko pre rozvíjanie výtvarného nadania v inkluzívnom prostredí uvádzame definovanie inklúzie a inkluzívneho prostredia podľa kolektívu autorov Zuzana Juščáková, Judit Kontseková, Jana Luptáková, Katarína Vančíková (2011, s. 12-13):

- Inklúzia je proces, ktorý predstavuje nekončiacie úsilie o nachádzanie individuálnych a systémových odpovedí na neustále sa meniacu diverzitu v spoločnosti a v školách.
- Inklúzia je spôsob ako žiť s rôznorodosťou a ako čerpať z rôznorodosti. V tomto smere ide o rôznorodosť každého jedinca, ktorá má byť podporovaná z hľadiska jeho jedinečnosti, tzn. aj z hľadiska rozvíjania výtvarného nadania.
- Inklúzia znamená odstránenie bariér. Základom pre odstránenie bariér je vytváranie solidárnej a tolerantnej spoločnosti.
- Inklúzia znamená úspech. Úspech z pohľadu rozvíjania výtvarného nadania chápali ako vzdelávací proces, ktorý presahuje rámec základného vzdelávania a zameriava sa na individualitu každého jedinca.

Problematica rozvíjania výtvarného nadania v inkluzívnom prostredí. Výsledky výskumnej sondy.

Vo výskumnej sonde sme oslovili 57 respondentov z radov študentov prvého a druhého stupňa vysokoškolského štúdia v odbore učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov a študijnom programe učiteľstvo výtvarného umenia. Prostredníctvom štruktúrovaného dotazníka sme sa snažili zistiť základnú orientáciu v problematike výtvarného nadania a inkluzívneho vzdelávania.

Dotazník mal celkom osem otvorených otázok v nasledovnom znení:

1. Čo je podľa Vás výtvarné nadanie?
2. Myslíte si, že je zmysluplné rozvíjať výtvarné nadanie u žiakov v inkluzívnom prostredí? Svoje tvrdenie odôvodnite, prosím
3. Myslíte si, že žiaci s telesným, zrakovým alebo sluchovým postihnutím majú dostatočné možnosti na rozvoj výtvarného nadania v inkluzívnom vzdelávaní? Ak áno, uveďte aké?
4. Žiaci s ktorým postihnutím podľa Vás majú menšie/väčšie možnosti rozvíjať výtvarné nadanie a prečo?
5. Poznáte osobu so zdravotným postihnutím, ktorá je súčasťou inkluzívnej edukácie? Ak áno, mohli by ste stručne popísať poznatky, ktoré o tom máte?
6. Poznáte inštitúciu, ktorá ponúka rozvoj výtvarného nadania v inkluzívnom prostredí? Ak áno, mohli by ste stručne popísať poznatky, ktoré o nej máte?
7. Myslíte si, že máte dost informácií o inkluzívnej edukácii, aby ste mohli v takomto prostredí vyučovať?
8. Poznáte osobu, amatéra alebo profesionálneho výtvarníka, s telesným, zrakovým alebo sluchovým postihnutím?

Interpretácia výsledkov výskumnej sondy

Do výskumnej sondy sa zapojilo celkom 57 študentov. Počet respondentov považujeme za dostatočný, nakoľko išlo len o výskumnú sondu, ktorá nám priniesie základné informácie.

Z hľadiska stupňa štúdia boli naši respondenti rozdelení na 39 študentov bakalárskeho štúdia a 18 študentov magisterského štúdia. Z hľadiska študijných odborov bolo zapojených 38 študentov zo študijného programu učiteľstvo výtvarného umenia, teda študenti, ktorí študujú jednodoborové učiteľstvo. Z kombinovaného štúdia učiteľstva výtvarného umenia bolo zapojených celkom 7 študentov. Dvaja respondenti boli zo študijného odboru liečebnej pedagogiky. Z pohľadu pohlavia bolo zapojených 10 mužov a 47 žien.

Z pohľadu veku respondentov môžeme povedať, že vek sa pohyboval od 19 rokov do 33 rokov s priemerným vekom 21 rokov.

Odpovede budeme interpretovať po jednotlivých otázkach, bez špecifického zamerania na vek alebo pohlavie respondentov. Na základe analýzy sme zistili, že nie sú špecifické rozdiely v odpovediach študentov prvého a druhého stupňa, preto sa k týmto špecifikám vrátime len v niektorých odpovediach.

Na otázku *Čo je podľa Vás výtvarné nadanie?* odpovedali všetci respondenti. Môžeme to interpretovať aj tak, že všetci naši respondenti sa domnievajú, že vedľa, alebo majú nejaké informácie o tom, čo je to výtvarné nadanie a talent. Po obsahovej analýze odpovedí respondentov môžeme konštatovať nasledovné.

Najviac respondentov (17, čo je 31% z celkového počtu respondentov) odpovedalo, že výtvarné nadanie je schopnosť tvoriť nápadité, nezvyčajné, tvorivé a originálne riešenia výtvarných zadaní. Takéto vyjadrenia môžeme považovať za vyhovujúce, pretože tak, ako hovorí Dočkal: *„Pre umelecké talenty je typické, že tvorivá časť intelektu dominuje nad reprodukčnou. Pre umenie je hľadanie rôznorodých odpovedí dôležitejšie ako hľadanie jednej správnej odpovedi“* (Dočkal, 2005, s. 185).

Veľmi podobné vyjadrenie súvisiace s lepším riešením problémov v rámci výtvarnej oblasti napísali deväti respondenti (9 respondentov, 16% z celkového počtu respondentov).

Zaujímavé vyjadrenia sme našli u desiatich respondentov (10 respondentov, 18% z celkového počtu respondentov), ktorí sa vyjadrili, že nadanie súvisí s vrodzenou dispozíciou, že sa tým dieťa narodí, že je to dedičné. Dočkal hovorí, že je mýtusom to, že by nadanie bolo dedičné (2005, s. 27), zároveň dodáva že *„nadanie ako psychologický fenomén je charakteristikou každého človeka“*.

Štvrtou najpočetnejšou skupinou odpovedí na otázku nadania a talentu bolo vyjadrenie, že nadanie súvisí s lepšou zručnosťou, zvládaním výtvarných techník a ich praktickým využívaním (8 respondentov, 14% z celkového počtu respondentov). Avšak, ak chápeme nadanie ako spôsobilosť vykonávať činnosť a schopnosti ako inštrumenty činnosti, potom pri vymedzení výtvarného nadania nevystačíme len so schopnosťami. Nadanie je možné najvýstižnejšie definovať ako celú osobnosť človeka, pokiaľ ju hodnotíme z hľadiska činnosti a možnej úspešnosti v nej. Vyjadrenie našich respondentov môžeme vysvetliť aj tým, že aj oni sami museli preukázať technickú spôsobilosť narábať s rôznymi výtvarnými technikami a technológiami v rámci študijného odboru.

Špecifickú skupinu odpovedí tvorili odpovede odkazujúce na špecifické spôsobilosti súvisiace s výtvarným umením. Štyria respondenti sa vyjadrili, že nadanie je schopnosť človeka vidieť, vnímať, cítiť farby, perspektívu, (4 respondenti, 7% z celkového počtu respondentov) a ďalší štyria respondenti spojili výtvarné nadanie so zvýšeným vizuálnym vnímaním.

Odpovede ktoré sa vyskytli len jedenkrát a boli úplne odlišné od ostatných, sa týkali výpovedí, že nadanie je: *DAR OD BOHA, MÔŽE TO BYŤ VÝHODA AJ NEVÝHODA, NEPOZNÁM, NEVIEM*. Uvedené odpovede môžeme interpretovať, ako v prvom prípade prejavenie viery, v druhom prípade nepochopenie otázky a v treťom prípade nezáujem o otázky dotazníka.

Na otázku *Myslíte si, že je zmysluplné rozvíjať výtvarné nadanie u žiakov v inkluzívnom prostredí? Svoje tvrdenie odôvodnite, prosím.* odpovedali všetci respondenti kladne. Len jeden respondent odpovedal jedným slovom *áno*, ostatní uviedli aj ďalšie vysvetlenie. Napriek tomu, že respondenti nemuseli nejakým spôsobom odstupňovať svoje odpovede, analýzou sme zistili isté odstupňovanie odpovedí. Najviac respondentov (28 respondentov, 49% z celkového počtu respondentov) odpovedalo *jednoznačne, určite áno*. Uvedené vyjadrenie môžeme považovať za kvalitatívne vyššie ako *áno*. Odpovede *jednoznačne a určite áno* sprevádzali ďalšie vysvetlenia týkajúce sa potreby sebaujdenia.

Druhú skupinu tvorili odpovede *áno*, čo môžeme považovať za nižšiu kvalitatívnu odpoveď ako *jednoznačne a určite áno*. V tejto skupine máme ďalšie vysvetlenie týkajúce sa rozvoja talentu v súvislosti s rozvojom osobnosti ako celku a rozvojom tvorivosti aj u osôb v inkluzívnom prostredí (14 respondentov, 25% z celkového počtu respondentov). Druhú skupinu tvoria vysvetlenia týkajúce sa nevhodnosti diskriminovať kohokoľvek z pohľadu jeho postihnutia (13 respondentov, 23% z celkového počtu respondentov).

Jeden respondent odpovedal len *áno*, bez ďalšieho vysvetlenia. A jeden respondent sa vyjadril váhavo *„Ťažko povedať, ale je to aj druh zábavy a je dôležité, aby človek robil to, čo ho baví“*, ale v podstate kladne. Na základe výpovedí môžeme konštatovať, že naši respondenti považujú rozvíjanie výtvarného nadania u žiakov v inkluzívnom prostredí za veľmi dôležitý až dôležitý.

Na otázku *Myslíte si, že žiaci s telesným, zrakovým alebo sluchovým postihnutím majú dostatočné možnosti na rozvoj výtvarného nadania v inkluzívnom vzdelávaní? Ak áno, uveďte aké.* neodpovedali všetci respondenti. Z celkového počtu 57 respondentov dvaja uvedenú otázku nevyplnili. Dôvod nevyplnenia nám nie je známy. Z počtu vyplnených odpovedí (55 respondentov) až 26 respondentov (47% z respondentov, ktorí na otázku odpovedali) odpovedalo, že sa s problematikou nestretli, nepoznajú problematiku, a preto sa nevedia k tomu vyjadriť. Tieto vyjadrenia sú alarmujúce pre prípravu budúcich učiteľov výtvarnej edukácie. Ak budúci učitelia výtvarnej edukácie nič nevedia o inklúzii a možnostiach rozvíjania výtvarného nadania a talentu v inkluzívnom prostredí, je to veľká výzva pre vysokoškolských pedagógov. Ďalšia väčšia skupina odpovedí, 14 respondentov (25% z respondentov, ktorí na otázku odpovedali) bola zameraná na to, že u postihnutých žiakov je dôležité rozvíjať talent a nadanie, pretože je to dôležité vzhľadom na ich prežívanie. Z odpovedí 6 respondentov (11%

z respondentov, ktorí na otázku odpovedali) konštatovalo, že možností rozvíjania talentu a nadania pre postihnutých je málo a malo by byť ich viac.

Štyria respondenti (7% z respondentov, ktorí na otázku odpovedali) si myslí, že nie možné rozvíjať talent a nadanie u postihnutých žiakov a ďalší štyria si myslia, že to závisí na druhu a stupni postihnutia. V jednej odpovedi sa objavila ako vhodná možnosť arteterapia.

Z analýzy odpovedí môžeme konštatovať, že väčšina našich respondentov nemá dostatok informácií o inklúzii a možnostiach rozvíjania výtvarného nadania a talentu v inkluzívnom prostredí.

Na otázku *Žiaci s ktorým postihnutím podľa Vás majú menšie/väčšie možnosti rozvíjať výtvarné nadanie a prečo?* odpovedali všetci respondenti. Viacerí respondenti vo svojej odpovedi uviedli viac informácií, preto sme ich odpovede započítali do viacerých hodnotených kategórií. Zo všetkých respondentov najmenšie šance na rozvíjanie výtvarného nadania uviedli osoby so zrakovým postihnutím (28 respondentov, 49% z celkového počtu respondentov). Menšie šance na rozvíjanie výtvarného nadania naši respondenti uviedli u telesne postihnutých (17 respondentov, 30% z celkového počtu respondentov). V tejto skupine sa však nachádzali aj dodatky v odpovediach, že telesne postihnutí sa môžu naučiť výtvarne vyjadrovať inou časťou tela ako rukami, napríklad nohami alebo ústami. Viacerí uvádzali, že poznajú takých umelcov, čítali o nich v časopise, na internete alebo videli reportáže v televízii. Najväčšie šance na rozvíjanie výtvarného nadania naši respondenti uviedli u sluchovo postihnutých osôb (17 respondentov, 30 % z celkového počtu respondentov), pravdepodobne preto, lebo takýto študenti aj študujú alebo študovali na katedre výtvarnej výchovy a niektorí mali možnosť sa s nimi stretnúť. Zaujímavú skupinu tvorili odpovede (13 respondentov, 23% z celkového počtu respondentov), ktoré naznačovali, že nie je dôležité postihnutie, ale možnosti na rozvíjanie talentu, prostredie, v ktorom takéto dieťa vyrastá.

Na otázku *Poznáte osobu so zdravotným postihnutím, ktorá je súčasťou inkluzívnej edukácie? Ak áno, mohli by ste stručne popísať poznatky, ktoré o tom máte?* odpovedali všetci naši respondenti. Ich odpovede by sme mohli zaradiť do troch kvalitatívnych skupín. V jednej skupine sú respondenti, ktorí poznajú konkrétnu osobu, ktorá je nejakým spôsobom postihnutá a je výtvarne nadaná a činná (7 respondentov, 12% z celkového počtu respondentov). Druhá skupina sú respondenti, ktorí nepoznajú takúto osobu (37 respondentov, 65% z celkového počtu respondentov). A tretia skupina, ktorá nepozná, ale rada by spoznala (13 respondentov, 23% z celkového počtu respondentov). Uvedené odpovede sú zaujímavé v súvislosti s predchádzajúcou otázkou. Naši respondenti síce nepoznajú osoby so zdravotným postihnutím, ktoré by boli výtvarne činné, ale myslia si, že je vhodné u viacerých postihnutí rozvíjať výtvarné nadanie.

Na otázku *Poznáte inštitúciu, ktorá ponúka rozvoj výtvarného nadania v inkluzívnom prostredí? Ak áno, mohli by ste stručne popísať poznatky, ktoré o nej máte?* z celkového počtu 57 respondentov odpovedalo 54. Traja respondenti uvedenú otázku nevyplnili. Nevieme, či preto, lebo nepoznajú žiadnu inštitúciu, alebo na otázku nechceli odpovedať. Z počtu odpovedajúcich sa vyskytli len dva druhy odpovedí. Najviac respondentov odpovedalo, (46 respondentov, 85 % z respondentov, ktorí na otázku odpovedali) že nepoznajú žiadnu inštitúciu, ktorá by ponúkala rozvoj výtvarného nadania v inkluzívnom prostredí. Takáto odpoveď nás veľmi prekvapila a zároveň je aj alarmujúcou. Len 8 respondentov (15 % z respondentov, ktorí na otázku odpovedali) poznajú, alebo majú nejakú osobnú skúsenosť s inštitúciou, ktorá realizuje inkluzívne vzdelávanie a rozvíja výtvarné nadanie a talent.

Na otázku *Myslíte si, že máte dosť informácií o inkluzívnej edukácii, aby ste mohli v takomto prostredí vyučovať?* odpovedalo celkom 55 respondentov. Dvaja respondenti na otázku neodpovedali, čo môžeme interpretovať tak, že otázke nerozumeli, nechceli ju vypísať, alebo to, že ju nevypíšu, považujú ako za nie. Keďže nemáme o tom informácie, nebudeme dotazníky v tejto otázke u týchto dvoch respondentov ďalej interpretovať. Jednoslovnú odpoveď na uvedenú otázku, teda *nie*, uviedlo celkom 23 respondentov (42% z respondentov, ktorí na otázku odpovedali). Táto informácia je pre nás veľmi dôležitá. Vyplyva z nej, že naši študenti pravdepodobne vôbec nič nevedia o inkluzívnej edukácii a už vôbec si nevedia predstaviť, že by pôsobili v edukačnom prostredí tak, aby ju mohli uplatňovať. Zo skupiny odpovedajúcich respondentov 10 odpovedalo, že *zatiaľ nemajú dostatok informácií* (18% z respondentov, ktorí na otázku odpovedali), pravdepodobne uvedení respondenti nejaké informácie majú, ale považujú ich za nedostatočné, alebo predpokladajú, že nejaké informácie získajú počas štúdia na vysokej škole. Ďalšia skupina respondentov (19 respondentov, 35% z respondentov, ktorí na otázku odpovedali) uviedla odpovede aj s vyjadrením, že by sa *radi dozvedeli viac*, že uvedené informácie *považujú za dôležité* a že *všetci učitelia by mali mať o uvedenej problematike dostatok informácií*. Odpovede tejto skupiny respondentov nás prekvapili. Je zrejmé, že uvedená skupina respondentov považuje za dôležité, aby sa o problematike inkluzívneho vzdelávania dozvedeli čo najviac tak, aby informácie mohli neskôr uplatniť vo svojej edukačnej praxi.

Na otázku *Poznáte osobu, amatéra alebo profesionálneho výtvarníka s telesným, zrakovým alebo sluchovým postihnutím?* odpovedalo celkom 55 respondentov. Dvaja respondenti (3,5% z celkového počtu respondentov) uvedenú otázku nevyplnili. Pravdepodobná príčina nevyplnenia môže byť rôzna. Pravdepodobne na otázku nechceli odpovedať, ale sa domnievali, že tým že, nedopovedia bude sa ich odpoveď považovať za negatívnu. Keďže nemáme o tom informácie, nebudeme dotazníky v tejto otázke u týchto dvoch respondentov ďalej interpretovať. Najväčšiu skupinu odpovedí tvorili odpovede *nie* (38 respondentov, 69% z respondentov ktorí na otázku odpovedali), *nepoznáam žiadneho*. Ich odpoveď by sme mohli interpretovať aj tak, že sú to všetko študenti, ktorí študujú učiteľstvo výtvarného umenia, v ktorom sporadicky študujú postihnutí študenti, väčšinou sluchovo postihnutí a pravdepodobne nemali možnosť sa počas štúdia s nimi stretnúť. Ale zároveň to môže byť aj prejav nezáujmu. V druhej skupine odpovedí sme našli niekoľko druhov odpovedí (17 respondentov, 31% z respondentov, ktorí na otázku odpovedali). Štyria respondenti odpovedali, že poznajú, avšak ďalej svoju odpoveď nešpecifikovali. Je zrejmé, že uvedení respondenti poznajú nejakú osobu, ktorá je výtvarne činná a zároveň je aj nejakým spôsobom postihnutá. Ďalšia skupina (5 respondentov) napísala, že nepoznajú osobne, ale čítali v časopise, alebo videli reportáž v televízii o postihnutých umelcoch. Len štyria respondenti napísali, že osobne poznajú osobu, ktorá je výtvarne činná a je nejakým spôsobom postihnutá.

Diskusia k výsledkom

Na základe výsledkov výskumnej sondy by sme mohli konštatovať, že skupina našich respondentov má primerané informácie o tom, čo je to výtvarné nadanie a talent. Je to aj celkom logické, nakoľko to boli študenti učiteľstva výtvarného umenia jednodoboroví a kombinační, ktorí prichádzajú s problematikou výtvarného umenia do kontaktu dennodenne počas štúdia. Čo sa týka problematiky inklúzie, jednoznačne vyplynulo, že naši respondenti nemajú informácie o tom, čo je to inkluzívne vzdelávanie. Nemajú predstavu, ako by vzdelávali žiakov nejakým spôsobom postihnutých v rámci výtvarnej edukácie. Z odpovedí zároveň vyplynulo, že respondenti predpokladajú, že sa o problematike niečo dozvedia počas štúdia. Naši respondenti nepoznajú osoby so zdravotným postihnutím, ktoré by boli výtvarne činné, alebo len ojedinele. Zároveň však dodali, že by radi takých ľudí spoznali.

Z uvedeného vyplýva, že by bolo nanajvýš vhodné vzdelávať budúcich učiteľov v oblasti inkluzívneho vzdelávania a uplatňovania ho vo výtvarnej edukácii.

Odporúčania

Odporúčania pre prax v oblasti rozvíjania výtvarného nadania pre pedagogickú prax:

- V rámci pregraduálnej prípravy učiteľov výtvarnej výchovy vzdelávať v problematike inkluzívneho vzdelávania.
- Poskytovať priestor na dozvedanie sa v tejto oblasti študentom vysokej školy a aj učiteľom z pedagogickej praxe.
- Poskytovať priestor na zoznámenie sa študentov s umelcami, alebo osobami výtvarne činnými so zdravotným znevýhodnením.
- Vytváranie menších skupín žiakov, v ktorých sú integrovaní žiaci s rôznym zdravotným postihnutím.
- Vytvárať priestor pre rozvíjanie nadania v mimoškolskej činnosti pre všetkých žiakov bez rozdielu,
- Dať možnosť na uplatnenie práva vzdelávať sa.
- viesť žiakov k rešpektu, tolerancii a úcte. viesť k rešpektu ohľadu na rasu, pohlavie, špeciálne potreby. Vytvárať priestor, kde si každý pomáha a vzájomne sa podporuje. Vytvárať základy pre solidárnu spoločnosť.
- Inkluzívne prostredie má byť prostredie dobrých sociálnych kontaktov a vzťahov, ktoré by mali presahovať hranice školy širšie do spoločnosti.

Dobrý učiteľ v inkluzívnom prostredí by mal mať tieto osobnostné kompetencie:

- Ústretovosť
- Tolerancia
- Akceptácia

Záver

Inklúzia a inkluzívne vzdelávanie je nielen zaujímavou oblasťou, ale predovšetkým je to akútny problém aj v súčasnom školstve. Potreba riešenia vyplynula aj z výsledkov realizovanej výskumnej sondy. Mladí ľudia, v našom prípade študenti vysokej školy, sú otvorení novým výzvam a nevyhýbajú sa problémom, ktoré ich pravdepodobne čakajú v edukačnej realite po skončení štúdia. Zároveň nás upozornili, že problematika im nie je neznáma, ale nemajú o nej dostatok odborných informácií a nemajú s ňou skúsenosti. Zaujímavé by bolo porovnať výsledky dotazníkového šetrenia so študentmi odboru špeciálna pedagogika. Pravdepodobne by mali lepšie teoretické vedomosti s inklúziou, ale vedeli by, čo je to výtvarné nadanie a talent? Pokúsime sa v budúcnosti realizovať dotazníkové šetrenie aj s touto skupinou študentov.

Literatúra:

BABYRÁDOVÁ, H. Symbol v detském výtvarném projevu. Brno : 1999, Masarykova univerzita v Brně. 132 s. ISBN 80-210-2079-2.

BROUK, B. 1937. Patologie životní zdatnosti, A Srdce, Praha 1937

DOČKAL, V. 1983. Kognitívne a motivačné aspekty umeleckého nadania detí školského veku. Kandidátska dizertačná práca. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava 1983.

DOČKAL V. 2005. Změřeno na talenty, aneb nadání má každý. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2005, ISBN 80-7106-840-3

GARDNER, H. 1999. Dimenze myšlení. Praha : Portál, 1999. s.360. ISBN 8071782793.

HŘÍBKOVÁ, L. 2009. Nadání a nadání. Grada Praha, 2009 ISBN 978-80-247-1998-6

JUŠČÁKOVÁ, Z – KONTESKOVÁ, J. – LUPTÁKOVÁ, J. – VANČÍÍKOVÁ, K. 2011. Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávania rómskych detí. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 2011.

KOVÁČOVÁ, B. – GUILLAUME, M. 2010. Art vo vzdelávaní. 1. vyd. Pedagogická fakulta Trnavská univerzita v Trnave. 2010. 160 s. ISBN 978 -80-8082-401-3. Dostupné na: <http://pdfweb.truni.sk/elskripta/guillaume-kovacova-skripta.pdf>.

LAZNIBATOVÁ, J. 2007. Nadané dieťa jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. Iris Bratislava 2007,ISBN 80-89018-53-X

PAVLÍKÁNOVÁ, M. Galéria ako priestor pre kultúrne vzdelávanie vo výtvarnej výchove. In HORÁČEK, R.; ZÁLEŠÁK, J. (ed.) Veřejnost a kouzlo vizuality : rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání. Brno : Masarykova univerzita, 2008, s.

SLAVÍK, J. 1997. Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika. 1. vyd. Praha. Univerzita Karlova. 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍKOVÁ, V. – SLAVÍK, J. – HAZUKOVÁ, H. 2000. Výtvarné čarování: Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha. Univerzita Karlova. 2000. 179 s. ISBN 80-7290-016-1.

SLAVÍKOVÁ, V. – SLAVÍK, J. – ELIÁŠOVÁ, S. 2007. Dívej se, tvoř a povídej!: Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. 1. vyd. Praha. Portál. 2007. 194 s. ISBN 978-80-7367-322-2.

STIBUREK, M. 2000. Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle. In Slavík, J. Současná arteterapie v České republice a v zahraničí. Praha. Univerzita Karlova. 2000. 160 s. ISBN 80-7290-004-8.

UNESCO. Salamanca statement and framework for action. [online], [cit. 2012- 1-10]. Dostupné na: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

VALACHOVÁ, D. – PAVLIKÁNOVÁ, M. – KVASNICOVÁ, H. 2013. Výtvarné nadanie u jedincov v inkluzívnom prostredí. Bratislava : Iris, 2013. ISBN 978-80-89238-87-3. s.141-151 [CD-ROM].

Kontaktné údaje:

Doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav umelecko-edukačných štúdií, Katedra výtvarnej výchovy
Račianska 59, Bratislava 813 34
e-mail: valachova@fedu.uniba.sk

PaedDr. Martina Pavlikánová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav umelecko-edukačných štúdií, Katedra výtvarnej výchovy
Račianska 59, Bratislava 813 34
e-mail: pavlikanova@fedu.uniba.sk

Mgr. Hana Kvasnicová

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav umelecko-edukačných štúdií, Katedra výtvarnej výchovy
Račianska 59, Bratislava 813 34
e-mail: dkjakubikova@fedu.uniba.sk

**ORGANIZACJE POZARZĄDOWE I INSTYTUCJE NA RZECZ TWÓRCZOŚCI
PLASTYCZNEJ OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH W POLSCE
NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS AND INSTITUTIONS FOR THE ARTISTIC
CREATIVITY OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN POLAND.**

DANUTA WOLSKA, ANDRZEJ WOLSKI

Abstrakt: W prezentowanym artykule przedstawione zostaną wybrane instytucje i organizacje pozarządowe działające na rzecz niepełnosprawnych artystów w Polsce. Przedstawimy ich założenia i możliwości wsparcia oraz ich osiągnięcia w zakresie przełamywania przeszkód, barier i trudności na drodze twórczości plastycznej niepełnosprawnych, polskich artystów.

Abstract: The presented article will portray selected institutions and non-governmental organizations acting on behalf of artists with disabilities in Poland. We will describe their status and ability to support, as well as their achievements in overcoming obstacles, barriers and difficulties at disabled, Polish artists' artistic creativity.

Słowa kluczowe: artyści niepełnosprawni, wsparcie lub pomoc, organizacje pozarządowe, fundacje, stowarzyszenia

Key words: artists with disabilities, support or assistance, Non-governmental organizations, foundations, associations

Rozwój uzdolnień i zainteresowań twórczych u niepełnosprawnych artystów wymaga wsparcia ze strony środowiska we wszystkich możliwych płaszczyznach, tak by mogli prowadzić satysfakcjonujące artystycznie i wartościowe życie. L. Ploch (2010) wskazuje, że „funkcjonowanie systemu wsparcia artystów z niepełnosprawnością w środowisku kultury i sztuki na drodze do równego, powszechnego i sprawiedliwego dostępu uzależnione jest od poziomu ich rzeczywistego włączenia w warunkach pozbawionych segregacji, marginalizacji i ograniczeń. W tak określonych warunkach nieograniczonego dostępu i aktywizacji twórczej artyści z niepełnosprawnością mogą w systemie ciągłym intensywnie starać się świadomie wypełniać obrane samodzielnie zadania twórcze, rozwijać własne uzdolnienia, zainteresowania, umiejętności, kształtować postawy społeczne, przyjmować zachowania akceptowane przez środowisko” (s. 245). Ponieważ zarówno środowisko artystyczne jak i

najbliższe środowisko społeczne nie zawsze ma możliwość udzielania konstruktywnej pomocy niepełnosprawnym artystom, często zadanie to spoczywa na organizacjach pozarządowych, stowarzyszeniach, fundacjach i innych instytucjach powołanych, by realizować wyżej wymienione cele.

W prezentowanym artykule przedstawione zostaną wybrane instytucje i organizacje pozarządowe działające na rzecz niepełnosprawnych artystów w Polsce. Przedstawimy ich założenia i możliwości wsparcia oraz ich osiągnięcia w zakresie przełamywania przeszkód, barier i trudności na drodze twórczości plastycznej niepełnosprawnych, polskich artystów.

Pisząc o twórczości artystycznej niepełnosprawnych artystów zatrzymamy się na chwilę nad jej znaczeniem integracyjnym z bliższym i dalszym środowiskiem. L. Ploch (2010) używa terminu twórcze włączanie, rozumiejąc je jako ciągły proces zmian aktywności artystycznej, od którego nie ma i nie powinno być odwrotu. Autor uważa, że stanowi ono niepodważalny fundament powstającej i utrwalającej się w społeczeństwie jedności

w dążeniach środowiska twórców (i nie tylko) do pełnej akceptacji i uznania równości szans oraz akceptacji inności. „Tym samym twórcze włączanie, jako proces, zakłada prawo artystów z niepełnosprawnością do korzystania z każdej dostępnej ludziom formy sztuki,

w tym przy aktywnym udziale instytucji upowszechniania i edukacji kultury, w której mają zapewnione pełne wsparcie niezbędne do prawidłowego rozwoju artystycznego na równych prawach z wszystkimi.” (s. 245) Ponieważ we współczesnym środowisku artystycznym nie zawsze panuje sprzyjający klimat twórczy dla grupy artystów z niepełnosprawnością istnieją w Polsce liczne fundacje, stowarzyszenia i inne instytucje, które mają pomóc im realizować się twórczo – w szerokim tego słowa znaczeniu. Organizują wystawy, wernisaże, plenery, pomagają artystom stworzyć warunki do pracy twórczej, rozwijają warsztat artystyczny, zdobywać edukację w zakresie teorii sztuki. Aby działalność ich przybliżyć omówimy kilka wybranych form wsparcia dla niepełnosprawnych artystów. Wyboru dokonaliśmy losowo, nie stosowaliśmy żadnego kryterium wyboru, jedynie znajomi niepełnosprawni artyści podsuwali nam organizacje, z którymi współpracują.

Stowarzyszenie „NASZA GALERIA” powstało w Łodzi (30 września 2009 roku z inicjatywy Ryszarda Szymanowskiego oraz grupy założycielskiej) z potrzeby działań samopomocowych w aktywizowaniu i wspieraniu osób niepełnosprawnych. Członkowie Stowarzyszenia zdecydowali się wspierać konkretny rodzaj aktywności – działalność artystyczną, odkrywanie i rozbudzanie twórczych pasji, czyniących życie niepełnosprawnych artystów godniejszym, ciekawszym, po prostu – bardziej wartościowym. I tak powstało miejsce służące artystycznie utalentowanym osobom niepełnosprawnym. „Nasza ogromna chęć samorealizacji, pomaga nam i pozwala rozwijać twórcze pasje, odyskiwać wiary we własne siły i umiejętności, łatwiej znosić i pokonywać nieprzychylności losu. Nasze działania realizujemy poprzez objęcie artystów niepełnosprawnych, tworzących prace malarskie i graficzne o wysokim kunszcie artystycznym oraz artystów, którzy skutkiem wydarzeń losowych stali się niepełnosprawni. Grono założycieli o różnorodnych umiejętnościach artystycznych zostało wyłonione z realizatorów i twórców „NASZEJ GALERII”, która od 5 września 2005 r. jest pierwszą w kraju, utworzoną na potrzeby twórców niepełnosprawnych Galerią wystawienniczo-handlową. Obecnie Galeria jest jednym z działań Stowarzyszenia, które poza jej funkcjonowaniem, obejmuje organizowanie tematycznych plenerów malarskich oraz zajmuje się publikowaniem wydawnictw albumowych, w tym albumów i kalendarzy regionu, w ramach realizowanego projektu pod nazwą „Łódzkie, warte utrwalenia i pokazywania”, promujących piękno miasta Łodzi i województwa łódzkiego.”¹¹⁶ Galeria to miejsce dla profesjonalnie tworzących malarzy niepełnosprawnych, pozwala poza możliwością prezentacji, na polepszenie warunków ekonomicznych twórców dzięki możliwości sprzedaży przyjętych do galerii prac. Bardzo wysoka poprzeczka wymagań kwalifikacyjnych, udział w organizowanych plenerach malarskich wykładowców łódzkiej ASP, współpracujących

z Galerią, sprawia, że poziom artystyczny prezentowanych dzieł, budzi powszechne uznanie. W Galerii przygotowywane są wystawy i ekspozycje - krajowe i zagraniczne. Organizowane plenery malarskie, wystawy, wernisaże były rejestrowane i prezentowane w programach telewizyjnych, regionalnych i ogólnopolskich, a utworzone wydawnictwa wzbudzają ogólny podziw i uznanie.

Celem Stowarzyszenia „NASZA GALERIA” jest pokazanie, iż za pomocą sztuki – nie rozgraniczającej pojęć sprawności i niepełnosprawności – można najlepiej i najszybciej doprowadzić do integracji społecznej oraz postrzegania osób niepełnosprawnych jako pełnoprawnych i pełnosprawnych obywateli naszego społeczeństwa.

Wydawnictwo AMUN Sp. z oo. powstało w 1993 roku w Raciborzu i jest jedną z 46 placówek działających na świecie, które od 1956 roku zajmują się publikacją reprodukcji obrazów artystów malarzy tworzących ustami lub stopą. Jest jedynym w Polsce wydawnictwem Światowego Związku Artystów Malujących Ustami i Nogami (www.vdmfk.com). Promocja twórczości artystów polega na rozprowadzaniu ich prac

w postaci kart świątecznych i okolicznościowych oraz kalendarzy poprzez direct mailing (bezpośrednia przesyłka pocztowa) do mieszkańców naszego kraju. Stworzenie organizacji, do której należą osoby o niezwykle osobowości, posiadające nieprzeciętne umiejętności

i zdolności, umożliwiło wspieranie ich rozwoju artystycznego. Pojawiła się zarazem nie spotykana dotąd możliwość sprzedaży ich prac. Związek, zajmując się rozprowadzaniem obrazów, zapewnił tym samym niepełnosprawnym artystom podstawowe warunki, które umożliwiły swobodny rozwój i dały szansę na samodzielność. Wynagrodzeniem za ich wysiłek jest otrzymanie dotacji lub stałych stypendiów członkowskich. Wydawnictwo zajmuje się również organizowaniem wystaw w kraju i za granicą, jak również plenerów malarskich, np. w Gdańsku, Bukowinie Tatrzańskiej, Mikołajkach, Zakopanem, Gdyni. Polską grupę tworzy 28 artystów malujących ustami lub stopą, którzy pochodzą z różnych stron Polski. Nabycie prawa do reprodukcji obrazów artystów malujących ustami i nogami umożliwia Związkowi rozprowadzanie tych prac na kartkach pocztowych i kalendarzach. Natomiast oryginały są sprzedawane m.in. na aukcjach organizowanych w różnych krajach na całym świecie. Na te potrzeby stworzona została międzynarodowa sieć wydawców i przedstawicieli Związku. Obecnie wydawnictwa związku znajdują się w 46 krajach całego świata, nawet tak odległych jak Nowa Zelandia, czy Malezja.¹¹⁷

Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób Chorych Psychiczenie „Rodzina” w Szczecinie jest laureatem edycji konkursu: „Równe szanse, równy dostęp” za projekt: „Cafe-galeria Pod Fontanną”. W galerii, oprócz kawiarenki dla osób niepełnosprawnych prowadzonej przez niepełnosprawnych, wystawiane są dzieła artystów niepełnosprawnych, zwłaszcza chorych psychicznie. To jedno z niewielu miejsc w Polsce, gdzie mogą spotykać się osoby z orzeczoną chorobą psychiczną i niepełnosprawnością.

Galeria Twórców Niepełnosprawnych TN Szczecin jest miejscem wystaw prac z różnych dziedzin sztuki określanej jako naiwna. Zobaczymy w niej rzeźby, płótna, grafiki, zdjęcia, ozdoby wykonane przez niepełnosprawnych artystów. Wernisaże odbywają się nieregularnie, ale galeria jest stałym miejscem prezentacji różnych form twórczości artystów niepełnosprawnych Województwa Zachodniopomorskiego.¹¹⁸

Klub Twórców Niepełnosprawnych „Arka” Szczecin. Artyści „Arki” wystawiają w kilku miejscach, na uwagę zasługuje Galeria „Pod Sukniami”, w której mają stałe miejsce. Galeria prowadzona jest przez fundację, w której jest miejsce wystaw, teatr oraz placówkę wspierającą artystów materialnie. Jej istnienie wiąże się z postacią Konrada Kwaska (1958-2005) – legendą Szczecina, głuchoniemym rzeźbiarzem, uznanym za genialnego artystę, tworzącego dziesiątki rzeźb w drewnie. Galeria zajmuje się przechowywaniem dorobku artysty i promowaniem jego twórczości. „Pod Sukniami” organizuje dwa razy w roku święta twórczości naiwnej: „Święto działań niezwykłych” oraz „Święto aniołów”.

Książnica Pomorska w 2013 roku realizuje projekt „Książnica Pomorska – na rzecz osób niepełnosprawnych – rok bez barier”. W ramach planowanego projektu Książnica Pomorska zamierza zorganizować wykłady, prelekcje i spotkania z przedstawicielami środowisk twórczych, które to spotkania skierowane będą do osób z dysfunkcją wzroku. Projekt zakłada promocję i prezentację aktywności twórczej osób niepełnosprawnych. Promocja tej aktywności polegać ma na organizowaniu wystaw ich prac plastycznych, prac literackich oraz koncertów muzycznych, których wykonawcami będą grające na różnych instrumentach osoby niedowidzące. Wszystkie podejmowane działania mają również na celu integrację środowisk ludzi niewidomych we własnym kręgu, a także poza nim. Realizowane działania mają być pomocne w poruszaniu się osób niesprawnych wzrokowo w przestrzeni zjawisk kulturalnych za pośrednictwem prowadzonej edukacji, informacji i wszechstronnej pomocy merytorycznej.

Integracja i aktywizacja środowiska osób z dysfunkcją wzroku, a także szerokie zaznajamianie z problemami osób dotkniętych niesprawnością jest zasadniczym celem wszystkich zamierzeń podejmowanych w ramach niniejszego projektu. Celem równie istotnym jest edukacja skierowana do osób niewidomych, która realizowana będzie poprzez prowadzenie warsztatów szkoleniowych plastycznych, literackich oraz muzycznych. Warsztaty plastyczne, prowadzone przez profesjonalnych twórców – często także niedowidzących – pełnią niezwykle ważną funkcję rehabilitacyjną i terapeutyczną, niosą satysfakcję, poczucie zadowolenia i zaspokajają potrzebę samorealizacji. Prowadzący spotkania warsztatowe to twórcy związani ze środowiskiem osób niewidomych, a także ci, którzy z nim niezwiązani, chcą podzielić się swymi umiejętnościami i doświadczeniem. Projekt zakłada całoroczne warsztaty plastyczne oraz comiesięczne warsztaty literackie.

Fundacja Sztuki Osób Niepełnosprawnych, Kraków. Fundacja powstała w 1991 roku. Wśród zadań, jakie sobie na początek postawiła, było poszukiwanie talentów plastycznych i promowanie twórców dorosłych, młodzieży i dzieci bez względu na rodzaj schorzenia i wynikającej stąd niesprawności. W ciągu minionych lat zakres i różnorodność form działalności stale się wzbogacały. Obecnie, po przeszło 20 latach można wyróżnić cztery główne nurty:

1. Promocję, która obejmuje: organizację Międzynarodowych Biennale Sztuk Plastycznych Osób Niepełnosprawnych (z

117 www.amun.com.pl

118 <http://stowarzyszenierodzina.blogspot.com>

wystawami m.in. w Muzeum Narodowym, Pałacu Sztuki, Centrum Sztuki Współczesnej „Bunkier Sztuki“); Biennale w 2000 roku było włączone do Festiwalu „Kraków 2000 - Europejskie Miasto Kultury“, przygotowanie ponad 400 wystaw indywidualnych i zbiorowych niepełnosprawnych twórców, amatorów i profesjonalistów, otwarcie w 1999 roku galerii sztuki osób niepełnosprawnych „Stańczyk“, organizowanie corocznie ogólnopolskich konkursów literackich, działalność.

2. Wydawnicza: kwartalniki artystyczne „Słowem i Kształtem“, książki, kartki pocztowe, katalogi, plakaty, kalendarze itp.
3. Arteterapię i edukację: warsztaty plastyczne, literackie i teatralne, turnusy art-terapii i plenery, w tym „podziemne“ o zasięgu międzynarodowym, wspólnie z Muzeum Żup Krakowskich w wielickiej kopalni soli;
4. Studium Wiedzy o Sztuce dla osób niepełnosprawnych przy Politechnice Krakowskiej (163 absolwentów z całej Polski otrzymało świadectwa ukończenia Studium); klub art-terapii o charakterze integracyjnym.

Ponadto Fundacja prowadzi Centrum Informacji Kulturalnej dla Osób Niepełnosprawnych przy Galerii „Stańczyk“ w Krakowie przy ulicy Królewskiej 94 oraz Centrum Informacji dla Osób niepełnosprawnych przy MOWIS w Nowej Hucie, os. Centrum C 10 i współpracuje z urzędami państwowymi i samorządowymi, wyższymi uczelniami organizacjami pozarządowymi i wydawnictwami w kraju i za granicą. W kręgu oddziaływania Fundacji znajduje się około 3 tysięcy osób niepełnosprawnych, nie licząc szerokiej publiczności na imprezach artystycznych oraz czytelników jej wydawnictw.¹¹⁹

Fundacja Krzewienia Kultury Artystycznej Osób Niepełnosprawnych¹²⁰ w Warszawie została zarejestrowana w lutym 1997 roku z inicjatywy Leszka Plocha. W roku 2004 uzyskuje statut Organizacji Pożytku Publicznego. Już od chwili powstania za fundamentalny cel przyjęto czynne wspieranie działalności i inicjatyw w zakresie krzewienia i propagowania kultury artystycznej osób niepełnosprawnych w całym kraju. Realizowana przez Fundację promocja kultury artystycznej osób niepełnosprawnych ma przyczynić się do ich aktywnej adaptacji społeczno-kulturalnej, a także przełamywać stereotypy myślenia i działania, w tym panujące jeszcze do dziś bariery środowiska społecznego. **W procesie adaptacji społeczno-kulturalnej osób niepełnosprawnych przyjęto między innymi takie zadania, jak:** systematyczne wyrabianie zainteresowania życiem kulturalnym i artystycznym osób niepełnosprawnych; rozbudzanie żywego i pełnego ciekawości stosunku do świata kultury

i sztuki; ułatwianie bezpośredniego kontaktu ze sztuką we wszystkich jej możliwych dla osób niepełnosprawnych dziedzinach; rozbudzanie wiary we własne możliwości i umiejętności osób niepełnosprawnych; inspirowanie do aktywności twórczej, rozwoju zdolności własnych i indywidualnych zainteresowań osób niepełnosprawnych; zaspokajanie potrzeb psychicznych, kompensacyjnych i terapeutycznych osób niepełnosprawnych. Głównym założeniem fundacji jest krzewienie programu twórczego włączania społecznego szczególnie uzdolnionych artystów. „Zasadniczym celem programu włączającego jest kształtowanie twórczej osobowości uczestników i wspieranie rozwoju aktywizacji w otwartym środowisku kultury i sztuki zarówno poprzez proponowane formy aktywizacji, jak również osobisty kontakt z pedagogami-mistrzami, artystami, twórcami, animatorami. Te bezpośrednie kontakty mają wpływać na rozwój samodzielności artystycznej, zaradności twórczej, umiejętności lepszego – bez nadmiernego napięcia i stresu – rozwiązywania zadań, pokonywania trudności związanych z warsztatem twórczym, współzycia z innymi artystami, a także znajdowania oparcia w sytuacjach koniecznych w samym sobie i środowisku twórczym. Ważne miejsce w programie zajmuje uczenie się umiejętności życiowych oraz oferowanie alternatywnych form spędzania czasu wolnego w środowisku kultury (L. Ploch 2010, s. 249).”

Wszystkie zaprezentowane organizacje w założeniach programowych mają rozwój twórczej aktywności osób niepełnosprawnych, kształtowanie u nich aspiracji i dążeń do aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i społecznym. Wykorzystanie walorów aktywności twórczej osób niepełnosprawnych, kształtowanie ich uzdolnień i zamiłowań własnych stanowią niezwykle źródło wartości, stanowiąc proces naturalnego włączania ich do życia w środowisku. Twórcza inkluzja, jako ciągły, świadomy i intencjonalny proces zmian aktywności artystycznej od którego nie ma i nie powinno być odwrotu, stanowi niepodważalny fundament powstającej i utrwalającej się w społeczeństwie jedności w stałych dążeniach środowiska twórców do pełnej akceptacji i uznania równości szans oraz akceptacji inności (L. Ploch 2009). Istotą twórczej inkluzji społecznej, tworzącej bardzo ważną część ogólnego procesu rehabilitacji społecznej, stanowi m.in. udzielanie osobom niepełnosprawnym takich usług, jak: uwrażliwianie na piękno aktywizacji twórczej, umiejętne wspomaganie w procesie bezpośredniego uczestnictwa w kulturze środowiska, zapewnianie pełnej swobody przeżyć twórczych i emocjonalnych, harmonijne wspomaganie rozwoju umysłowego oraz indywidualnych zainteresowań i zdolności twórczych, zapewnienie warunków do pełnej wolności w aktywności i działaniach twórczych, a także tworzenie przestrzeni, w której każda indywidualność znajduje właściwy klimat dla własnego, osobistego uzupełnienia, rozwoju artystycznego, kreatywności, uniesień, przeżyć i olśnień, bez względu na wiek metrykalny i rodzaj niepełnosprawności (J. Florczykiewicz 2008; T. Rudowski 2007, 2009).

Na zakończenie chcielibyśmy zwrócić uwagę na fakt, iż twórczość często utożsamiana jest z posiadaniem talentu w jakiej dziedzinie sztuki. Łączy się to z przekonaniem, że tylko utalentowani artyści są uznawani za osoby twórcze. Takie podejście nie pozwala uznać za twórcze osób, które nie odznaczają się wybitnymi zdolnościami artystycznymi z powodu ograniczeń związanych z trwałą niepełnosprawnością, przewlekłą chorobą a które realizują swoją potrzebę tworzenia. M. Filińska (2013, s. 261-262) podkreśla, że prowadząc systematyczną obserwację realizacji potrzeb twórczych osób z niepełnosprawnością na zajęciach z zakresu malarstwa, rzeźby, grafiki, rysunku jednoznacznie stwierdza, że twórczość tej grupy osób tak samo mieści się w obszarze sztuki, jak i twórczość samouków, amatorów, czy nieprofesjonalistów. I bynajmniej nie oznacza to, by miała podlegać innym kryteriom oceny, niż te, które powszechnie obowiązują. Jest rzeczą oczywistą, że choroba i upośledzenie w znacznym stopniu ograniczają możliwość normalnej pracy i kształcenia się. Nie ograniczają one jednak indywidualnych zdolności, które w sytuacji, gdy potencjał ten zostanie odkryty i należyście wykorzystany daje osobie niepełnosprawnej obdarzonej talentem, takie same szanse na sukces jak osobie zdrowej.

119 <http://idn.org.pl/fson/>

120 www.mazowiacy.com

Literatura:

- FILIŃSKA, M. 2013. *Między teorią a praktyką: Bogactwo współczesnych teorii twórczości a możliwości jego wykorzystania w terapii skoncentrowanej na wyzwaniu aktywności twórczej osób z niepełnosprawnością*, w: T. Żółkowska, M. Wlazło (red.), *Edukacja i rehabilitacja osób niepełnosprawnych, oblicza terapii*. Szczecin : Wyd. Nauk. US, 2013.
- FLORCZYKIEWICZ, J. 2008. *Kreatywność a procesy adaptacji społecznej*. Siedlce : Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2008.
- GREGUŠOVÁ, H. 2010. *Działania artystyczne i ich wykorzystanie w diagnostyce w pedagogice specjalnej*. In: *Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej: praktyka edukacyjna i rewalidacyjna*. - Szczecin : Uniwersytet Szczeciński, 2010. - S.103-110. - ISBN 978-83-60903-99-5.
- GREGUŠOVÁ, H. *Aesthetic education from the aspect of special education and complex rehabilitation of individuals with special educational needs* In: *Disability - the contextuality of its meaning*. - Szczecin : University of Szczecin, 2010. - S.121-129. - ISBN 978-83-60903-90-2.
- PLOCH, L. 2009. *Ku twórczości inkluzyjnej artystów niepełnosprawnych*, w: J K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński (red.), *Intersubiektywność sztuki w percepcji i tworzeniu, diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*. Bielsko-Biała – Katowice : WSA, 2009.
- PLOCH, L. 2010. *Zmiany w zachowaniu społecznym artystów z niepełnosprawnością w procesie twórczego włączania do środowiska*. „Szkola specjalna” nr. 4, 2010.
- RUDOWSKI, T. 2007. *Arteterapia – inspiracje i wartości*. Warszawa : IPSiR UW, 2007.
- RUDOWSKI, T. 2009. *Studia nad arteterapią w ujęciu aksjologiczno-pedagogicznym*. Warszawa : IPSiR UW, 2009.

Kontaktne údaje:

Dr. Danuta Wolska, Mgr. Andrzej Wolski
UNIwersytet Pedagogiczny, Instytut Pedagogiki Specjalnej, Ul. Ingardena 4, 30-084 KRAKÓW, Polska
e-mail: dwolska@op.pl, andrzejwolski@op.pl



CREA-AE 2014

Recenzenti:

doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD., mimoriadny profesor
Prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.

Zostavili:

doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Mgr. art. Karin Patúcová, ArtD.
Mgr. Miroslava Repiská

Vydalo vydavateľstvo Virvar, s. r. o., Zohor

Vydanie prvé, 2014

Typografia a sadzba: Virvar, s. r. o.

Grafická úprava: Miroslava Repiská

ISBN 978-80-89693-03-0

EAN 9788089693030

www.kreativnevzdelavanie.sk

www.virvar.sk